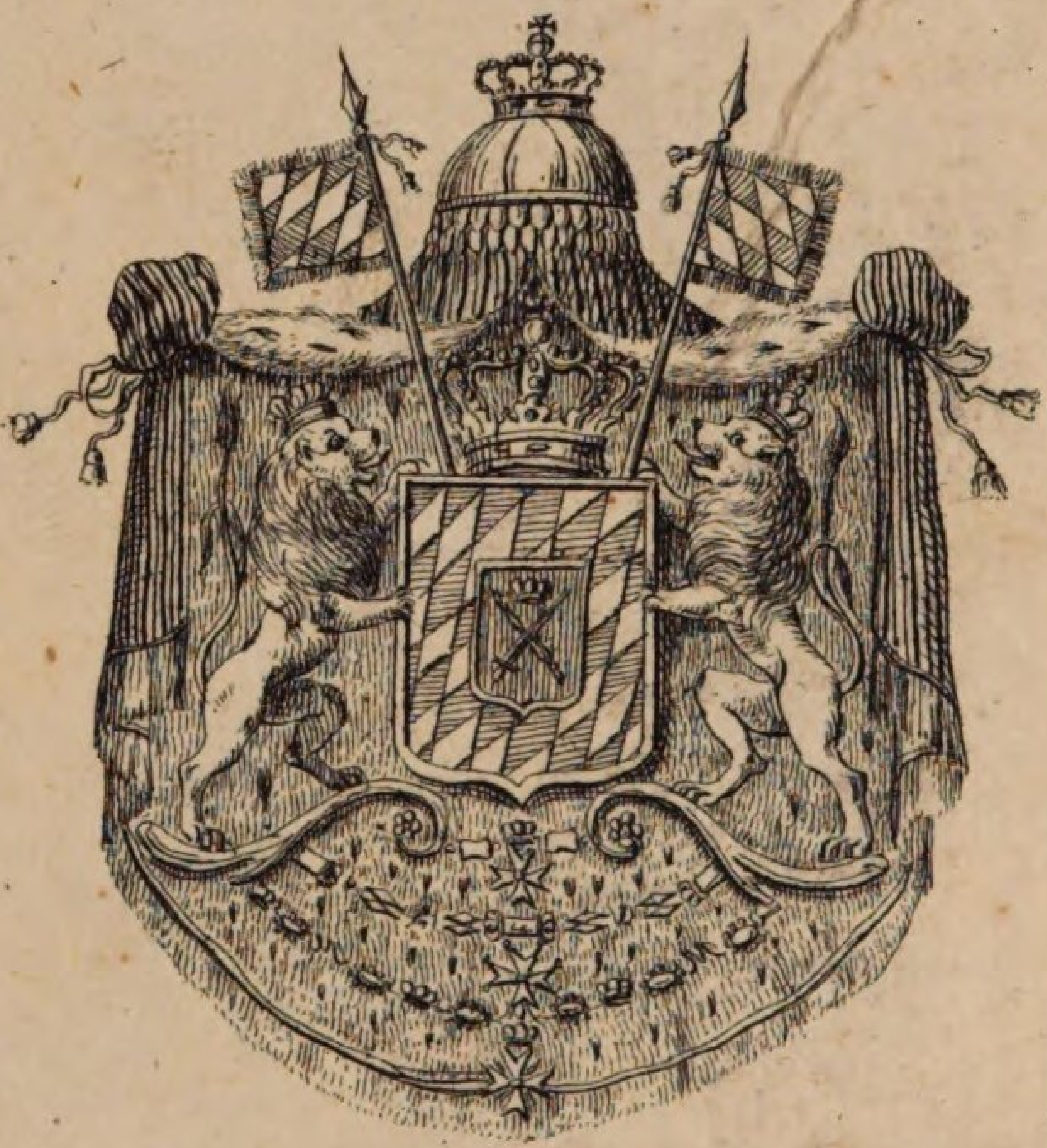
Paed. Th.
6448.

Paed. ~~400~~ = Th. 6448 Zehetr



BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Naturgemäße und gründliche
Leselehre,
oder
Anleitung
zum richtigen Gebrauche
meines
Ersten Elementarbuches
im
richtigen Sprechen und Lesen;

von
Matthäus Zeheter,
Lehrer in Wasserburg.

Mit
einer Vorrede begleitet
von
Anton Heilingbrunner,
Lehrer in Wasserburg.

München 1819.
bei Ernst August Fleischmann.

BIBLIOTH
REGIA
MONACENS

Vorwort.

Der erste und wichtigste Schritt im Fortschreiten der Menschenbildung und Menschenveredlung ist, daß sich der Lehrer zur höhern Ansicht der Unterrichtskunst erschwinge, und dadurch einsehen lerne, daß er nicht blos Lehrer, sondern auch Bildner seiner Schuljugend sey.

Als Lehrer liegt ihm ob, seinen Schülern nützliche Kenntnisse beizubringen, und durch Uibung Fertigkeiten zu erzielen; als Bildner ist es seine Pflicht, die schlummernden Kräfte im jungen Menschen anzuregen, zu entwickeln, zu beleben, zu stärken, harmonisch zu bilden und zur möglichsten Vollkommenheit zu erheben.

Die Mittel, die Art und Weise, die der Lehrer zur Erreichung seines Unterrichts- und Bildungsgeschäftes anwendet, heißen die Me-

thode, und sie wird die bildende genannt, in so ferne er in der Behandlung seines Gegenstandes einen festen, wohlberechneten, fortschreitenden, und in der Natur des Kindes gegründeten und den Entwicklungs- und Bildungs-Gesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang nimmt.

Bildung ist also wesentlich unterschieden von bloßer mechanischer Abrichterei, wobei der menschliche Verstand sich nicht selbstthätig, sondern leidend verhält; wobei das Kind nicht zum Selbstdenken, Selbstthun angehalten wird, sondern wo ihm vorgedacht, vorgesagt, vorgemacht wird. Diese mechanische Eintrichterung ist mehr schädlich als nützlich, erzielt höchstens Angewöhnungen und Fertigkeiten, ja ist der Tod alles geistigen Lebens im Menschen überhaupt.

Dieser tödtende Mechanismus muß aus Schulen gänzlich verbannt werden, wenn das Saamen-Korn des Guten aufgehen und zur

segen-

segenvollen Aernte gedeihen soll. Der Lehrer darf in den Zögling so wenig als möglich hineinlegen, aber desto mehr herausnehmen, und selbst der Stoff, woran die Kräfte des Kindes geübt werden, muß so vorgehalten werden, daß ihn das Kind selbstthätig ergreift und selbstthätig verarbeitet, damit er sein bleibendes Eigenthum werde. Aus einer Schule, worinn noch der Mechanismus, die leidige Abrichterei, ihr Unwesen treibt, gehen schwache, unbehülfliche, an Leib und Seele verkümmerte Menschen hervor, die gedankenlos und freudenleer durch dieses Leben schleichen, und zu allen Geschäften, die Verstand und Nachdenken erfordern, ewig untüchtig bleiben.

Woher kömmt es sonst, daß so viele Menschen mehr abgerichteten Maschinen, als freien, selbstthätigen Wesen gleichen? Was ist die Ursache, daß so viele Erwachsene fest und steif am alten Herkommen kleben, ihre Arbeiten heute wie gestern verrichten, von Verbesserungen

nichts

nichts wissen wollen, den Geist vom Buchstaben nicht unterscheiden können, mit Unwillen und Mißtrauen auf ihre Mitmenschen herabblicken, wenn diese ein wenig anders denken, reden und thun, und selbst mit ihren Herzens- und Gewissens-Angelegenheiten nicht ins Reine kommen können? Ich denke, den Grund dieser Erscheinungen darinn suchen zu müssen, daß solche Menschen in ihrer Jugend vernachläßiget und in den Schulen mehr dressirt als gebildet wurden. Daher kam es denn, daß sie sich in ihren spätern Jahren nicht mehr zu höhern Ansichten und über das Alltägliche erschwingen konnten, Sklaven fremder Meinungen und Vorurtheile waren, Wesen ohne Selbstkraft und Selbstthätigkeit.

Der Lehrer in Elementar-Schulen hat ein weit ausgebreitetes Feld, die schlummernden Anlagen im jungen Menschen auf eine selbstthätige Weise zu wecken, zu üben und zu veredeln. Jeder Unterrichts-Gegenstand biethet

ihm

ihm mannigfaltige Gelegenheit und Stoff dar. Hier soll allein von den Lese-Lehr-Methoden die Rede seyn.

Ich will dir zwei Wege vorschlagen, mein lieber Lehrer, um zu deinem Ziele zu gelangen: einen rauhen, unsichern, beschwerlichen, und einen ebenen, gebahnten, freundlichen und kurzweiligen. Wirst du Anstand nehmen, den langweiligen, unsichern Weg zu verlassen, und den gefälligen und sichern einzuschlagen?

Ich vergleiche mit diesem mühsamen, unsichern Wege die bisher übliche Buchstabier-Methode, und mit dem freundlichen, sichern Wege die bildende Laut-Methode.

Die Buchstabier-Methode — wie sie gewöhnlich getrieben wurde — beruht auf einem zeitraubenden, geisttödtenden Mechanismus; die Laut-Methode — nach der bildenden Weise — schließt allen Mechanismus aus, und verfährt bei ihrer einfachen Lehrweise selbstthätig, selbstbildend.

Der

Der Lehrer der Buchstabier-Methode sagt dem Kinde Buchstaben-Namen vor, die es in der Anwendung gar nicht gebrauchen kann und darf: es muß mit unsäglicher Zeit und Mühe den Laut vom Buchstaben unterscheiden lernen. Welch ungeheure Mühe für Lehrer und Schüler! Nach der Laut-Methode setzen die Schüler die einzelnen Laute eines Wortes zusammen, und die schnelle, ineinander schmelzende Verbindung der Laute ist zugleich der richtige Name des Wortes selbst. Wie leicht und natürlich!

Die Buchstabier-Methode hat mehrere Jahre zu thun, bis sie ihre Schüler durch unzähliges Vorsagen zur mechanischen Fertigkeit im Lesen bringt. Der Lehrer der bildenden Laut-Methode hat diesen Zweck mit seinen Schülern größtentheils schon im ersten Jahre erreicht, und kann die erübrigte Zeit auf weitere Bildung des Verstandes und Herzens verwenden.

Bei den Buchstabier-Schülern wird nur

Eine

Eine Kraft der Seele geübt, das Gedächtniß. Der Lehrer trägt die Materialien zu, und das Gedächtniß ist beschäftigt, alle vorgesagten Wörter des Lehrers zu sammeln und zu behalten. Vergißt es diese, dann ist es um die ganze Buchstabier-Kunst geschehen, der Schüler weiß sich nicht mehr zu rathen noch zu helfen: denn dieß ist das Eigene der mechanischen Methode, daß der Lehrer in den Zögling hineinlegt, daß er ihm vorsagt, vormacht, und daß der Schüler nur getreu nachsagen und nachmachen darf. Nach der bildenden Laut-Methode geräth das Kind seltener in Verlegenheit, und geschieht es ja, so weiß es sich selbst zu helfen, weiß seinen Fehler selbst zu verbessern. Der Lehrer darf ihm nicht einmal sagen: „Hier hast du gefehlt, so soll es heißen.“ Er darf ihn nur höchstens aufmerksam machen und sagen: „Du hast gefehlt, suche deinen Fehler selbst.“ Und das Kind wird ihn allemal und richtig finden.

Die-

Diese und noch mehrere Vortheile, besonders auch hinsichtlich der Rechtschreibung, gewährt die bildende Laut-Methode vor der mechanischen Buchstabier-Methode.

Welcher von beiden Lese-Lehr-Methoden gebührt nun vor der andern der Vorzug? Uiber diese Frage haben erfahrne Schulmänner schon lange dahin entschieden, daß die bisher übliche Buchstabier-Methode den höhern Forderungen der Geistes-Bildung am wenigsten entspreche, und daher nur noch für jene Lehrer tauge, welche selbst noch auf der niedersten Stufe der Geistes-Bildung stehen, und sich daher zu den höhern Ansichten der verbesserten Unterrichts-Methoden nicht erschwingen können.

Viele Lehrer haben sich noch nicht einmal zu einem deutlichen Begriff vom nächsten Zwecke des Leseunterrichtes erhoben. Sie halten dafür, daß ihre Schüler lesen lernen, blos um lesen zu können. Sie sehen das Mittel für den Zweck an, und glauben, ihren Lehrer-Pflichten Ge-

nüge

nüge gethan zu haben, wenn sie es mit saurer Mühe endlich dahin gebracht haben, daß ihre Schüler mechanisch richtig und fertig lesen können. Allein, ist das der höhere Zweck des Lesenlehrens und Lesenlernens? Ist das Verstehen und vernünftige Nachdenken über den Inhalt des Gelesenen nicht ein ungleich höherer und würdigerer Zweck? An das Verstehen und Erklären des Gelesenen wird aber wenig oder gar nicht gedacht, folglich noch weniger an die Anwendung des Gelesenen auf das Kind selbst, und noch am allerwenigsten daran, daß und wie selbst die Leselehre in ihren ersten Elementen auch als intensives, formales Bildungsmittel zu gebrauchen sey. Deßwegen ist es solchen Lehrern auch einerley, in welchem Buche die Kinder lesen lernen. Der gemeinschaftliche Zusammenunterricht ist in ihren Schulen nicht eingeführt, und zum Aufsagen ist jedes Buch gut genug.

So wenig diesen Lehrern am Stoffe, worinn sie ihre Schüler üben, gelegen ist, so wenig

fällt

fällt ihnen bei, daß es noch eine bessere Unterrichts-Methode geben könne, als die ihrige ist. Das kömmt daher, weil sie nie ein gutes Methodenbuch lesen, woraus ihrem Verstande ein Licht aufgehen könnte, und sich auf das bequeme Weidesprüchlein stützen: „Man sollte es lieber beim Alten lassen."

Für Lehrer dieser Art — deren Häuflein glücklicher Weise immer kleiner zu werden anfängt — ist weder gegenwärtiges Buch geschrieben, noch das erste Elementarbuch selbst, zu dessen richtigem Verstehen und zweckmäßigem Gebrauche diese Bogen die Anleitung enthalten. Es ist für Lehrer bestimmt, die mit Lehrfähigkeit den besten Willen verbinden; die sich zu höhern Ansichten eines gesteigerten Schul-Unterrichtes erschwingen können und wollen; die ein Methodenbuch nicht blos lesen, um es gelesen zu haben, sondern es mit dem Vorsatze in die Hand nehmen, das Bessere für sich zu behalten, selbst Proben damit anzustellen, und

das als bewährt Gefundene mit standhafter Besiegung eintretender Hindernisse in ihren Schulen einzuführen.

Ja, ich entstehe nicht zu behaupten, daß selbst Lehrer, welche sich der Buchstabier-Methode nicht ganz entreissen und mit derselben die Laut-Methode verbinden wollen, das erste Elementarbuch und diese Anleitung dazu mit bestem Erfolge benützen können. Beide zeichnen ihnen den strengsten, erprobtesten Stufengang vor, der sie sicher und gewiß zum Ziele führt. Haben sie mit ihren Schülern das erste Elementarbuch durchgeübt, und die Winke, die diese Anleitung enthält, fleißig befolgt, so werden ihre Schüler ohne Schwierigkeit jedes andere Buch lesen können.

Das erste Elementarbuch enthält die Resultate vieljähriger Erfahrungen, mannigfaltig angestellter Versuche und reifen Nachdenkens. Seit mehrern Jahren sind hier einige hundert Kinder nach dieser Lese-Methode unterrichtet

wor-

worden, und die Erfolge stellten Lehrer und Aeltern zufrieden. Die als Leseübung angehängte Sittenlehre ist vorzüglich geeignet, manchen bösen Verdacht zu verscheuchen, und dem ersten Lesebüchlein auch in Landschulen ungehinderten Eingang zu verschaffen. Und somit läßt sich hoffen, daß diese neue Fibel einen ehrenvollen Platz neben ihren andern Schwestern behaupten wird.

Indem ich diesem Büchlein viel Glück und Segen wünsche, spreche ich hier zugleich öffentlich das warme Freundschafts-Gefühl aus, das schon seit mehreren Jahren gleiche Gesinnungen und gleiche Grundsätze in des Verfassers und meinem Herzen erzeugte.

Wasserburg,
am 12. Jänner 1819.

Anton Heilingbrunner,
Elementar-Lehrer.

Vor-

Vorerinnerung des Verfassers.

Es liegt im Kreise täglicher Erfahrungen, daß so manches Gute durch Mißbrauch zum Übel, manches Vollkommenere zum Unvollkommenen wird. Das nämliche Schicksal hat auch die Lautmethode.

Ich fand sie in mancher Schule eingeführt, aber gewöhnlich nur unter dem Namen, selten ihrem eigenthümlichen Geiste nach. Es wurde da nämlich auf eine Weise das Lesen gelehrt, die kein rechtes Buchstabieren, kein rechtes Lautiren oder Elementiren, und kein rechtes Syllabiren, sondern eine ganz eigene Art geisttödtender Mechanismus war, der gar keine Stütze zum Grunde hatte. Und dieses Unwesen sollte die Lautmethode seyn.

Ich glaube es wohl, daß Schulephoren und Lehrer, die sie unter solcher Gestaltung kennen, nicht günstig von ihr reden, ihr das Todes-

urtheil

urtheil sprechen. Es geht ihnen gerade so, wie jenen voreiligen Aburtheilern über Dinge, in deren wahres Wesen sie nicht eingedrungen sind. Warum schöpft man nicht lieber aus der Quelle selbst, warum so gerne aus der Pfütze? Weil diese auch das Wasser von der Quelle hat? Ganz recht; aber woher hat sie den Schlamm?

Auch ich schöpfte anfangs (hinsichtlich der Lautlehre) aus der Pfütze, und ich war ihr Widersacher. Aber ich hatte einen Freund, der mich der Quelle nachspüren lehrte, und ich fand an der Lautmethode ein Belebungs- und Stärkungsmittel des Geistes.

Sie ist ein Gemeindegut, und ich wills darum in diesen Blättern als solches hingeben, mit dem Wunsche, daß meine lieben Amtsbrüder daran das finden und haben möchten, was wirklich daran ist.

Wasserburg,
im Jänner 1819.

Der Verfasser.

1.
Sprache überhaupt.

Die Bildung des Erkenntnißvermögens läßt sich eigentlich auf die zwei Hauptpunkte zurückführen: Der Mensch soll

a) die Dinge recht erkennen, und

b) recht benennen lernen. Das Wort ist der Körper des Gedankens — die Sprache das Heiligthum des Gedachten. Denn das Wort ist ein sinnliches, mit einem Begriffe verbundenes Zeichen, mittels welchem der Begriff festgehalten, und dem Gedächtnisse übergeben wird. Begriffe, für die man nicht Worte hat, verschwinden sogleich wieder. So wie es kein Denken ohne Begriffe giebt, so giebt es keine Begriffe ohne Worte. Denken und Sprechen verhält sich wie Kraft und Wirkung, wie Licht und Schein, wie Bild und Schatten. Aus diesem Zusammenhang des Sprachvermögens mit dem Denkvermögen erhellet, daß keines von diesen beiden Vermögen ohne das andere bestehen, und folglich auch nur eines mit dem andern ausgebildet werden kann. Also: Unmittelbar mit dem Denkvermögen werde auch das Sprachvermögen ausgebildet.

2.
Weitere Folgerung.

Die Sprache ist äußerer Ausdruck der innern Geistesthätigkeit, der Spiegel der Empfindung, der Denkungsart und Gesinnung des Menschen. Nur dadurch, daß der Mensch alles, was er empfindet und sich deutlich denket, an das Wort heftet, wird das Innere zum Aeußern, und der gleichsam verkörperte Gedanke erhält Leben und Kraft, und erzeugt, wohin er trifft, neue Bewegung und neue Gedanken.

Die Sprache ist demnach das Band vernünftiger Geselligkeit, die Bedingung der Wechselwirkung zwischen Geist und Geist, und zwischen Menschen und Menschen; — und folglich auch das vollkommenste und allgemeinste Mittel des Lehrenden, um auf das Gemüth des Lehrlings heilend und bildend einzuwirken. —

Der Lehrer, welcher als Bildner seine Zöglinge zum klaren Bewußtseyn ihres Wahrgenommenen bringen, und sie dadurch zum Denken veranlassen, und als Führer und Arzt ihren Geist und ihr Gemüth durchschauen will, lehre ihnen denken und sprechen zugleich.

Hier soll blos vom Sprechen die Rede seyn.

Die

Die Sprache hat in der Ausübung eine zweifache Gestalt, sie äußert sich auf eine doppelte Weise, nämlich:

1.) Als ein hörbares Mittheilungsmittel des Gedankens (Mundsprache).

2.) Als ein sichtbares Hülfsmittel der Lehre (Schriftsprache). Daraus folgt, daß das Kind sowohl reden, als auch lesen und schreiben lernen muß.

Dem Zwecke dieser Blätter gemäß soll hier die Rede seyn

3.
Vom Lesen.

Wer nicht lesen kann, dem ist der Weg der schriftlichen Gedankenmittheilung, so wie die Quelle der mannigfaltigen Kenntnisse verschlossen, das eigentliche Mittel, seine Sprache zu veredeln, entzogen, er ist zu vielen Geschäften des bürgerlichen Lebens unbrauchbar, und dadurch tausend Verlegenheiten und Nachtheilen ausgesetzt, und kann nicht einmal für sein moralisch-religiöses Leben gehörig sorgen.

Daher soll jedes Kind lesen lernen, und vom Lehrer verlangt man, daß er die Leselehre als eigentlichen Gegenstand der Unterweisung

behandle, und mit derselben die eigentliche Sprachbildung beginne. Er soll seine Schüler also nicht blos darum im Lesen unterweisen, damit sie einst aus Büchern lernen können, sondern auch, damit sie dadurch ihre Sprache veredeln lernen. Darum: Nur dann, wenn der Lehrer durch seine Leselehre die Schüler anleitet, daß sie nicht nur die Druck- und Schreibschrift richtig lesen, sondern dadurch auch in das eigentliche Wesen des Sprechens eindringen, und nach der Schrift, d. i. nach dem richtigen und fließenden Redeton des gemeinen Umgangs gebildeter Menschen reden und sich ausdrücken lernen, hat er jener Forderung nach der höhern Ansicht genügt. Schon daraus ergiebt sich, daß nämlich die Erkenntnißkraft des Kindes entweder vorher schon so viel entwickelt, und zum Er- und Begreifen tüchtig seyn müsse, als nöthig ist, um mit dem Zögling die Leselehre kunst- und abstraktionsmäßig betreiben zu können, oder, weil die Leselehre bis dahin nicht verschoben werden kann, sie selbst als Bildungsstoff der Geisteskraft benützt werden müsse.

Dazu kommt noch der allgemeine pädagogische Grundsatz: „Es ist von der größten Wichtigkeit, daß jeder Zweig des Elementarunterrichtes als ein Stoff behandelt werde, an welchen

sich

sich die Kräfte der Schüler selbstthätig und naturgemäß entwickeln und üben können." Ehe dem jungen Menschensprossen irgend ein Unterrichtszweig zum Gegenstand des Wissens werden kann, muß er ihm zuvor und nebenher so lange ein Bildungsstoff seyn, als nöthig ist, um die Geisteskraft zum selbstthätigen Uiberwältigen stark genug gemacht zu haben. — Jenem und diesem zur Folge muß auch die Lesekunst in ihrer Erlernung den Zögling belehrbar machen, um ihn nebenher und in der Vollendung ihres Mechanismus belehren zu können.

Aber kann denn

4.

Die Leselehre ein so wichtiges Bildungsmittel für den Verstand des Zöglings abgeben?

Wenn diese Frage so viel heißt, als:
Giebt das Lesenlehren wirklich:

a) den ersten Sprachunterricht (d. i. Gelegenheit viel zu reden, und die Sprachwerkzeuge auszubilden?)
b) Gelegenheit zum Aufmerken, zum Beobachten, zum Vergleichen und Unterscheiden, zum Denken?

c) Uibung in der Einbildungskraft?
d) Anregung der Selbstthätigkeit; und
e) Stoff zum Auswendiglernen?
so kann mit Ja geantwortet werden. Denn:

Für a): Die Sprachwerkzeuge werden ausgebildet, wenn sie, erstens, tüchtig gemacht werden, nicht nur jedes Wort, sondern auch jeden Laut desselben rein, richtig und fertig auszusprechen, welches geschieht, wenn sie, zweitens, darinn recht geübt werden. Die Leselehre hat es ja eben mit Sprachlauten, Sprachtönen und Wörtern zu thun, und zwar so lange, bis die Jugend die richtige Aussprache derselben sich eingeübet hat.

Für b): Die Seele des Menschen merkt auf, wenn sie auf einen Gegenstand gerichtet ist, um von ihm eine deutliche Vorstellung zu erhalten; sie beobachtet, wenn sie mit Uiberlegung und Sorgfalt aufmerkt; sie vergleicht, wenn sie das aufsucht, was ein Gegenstand mit dem andern gemein hat; und sie unterscheidet, wenn sie das Unterscheidende, Abweichende zweier Gegenstände aufsucht; und endlich sie denkt, wenn sie sich aus dem Vorgestellten Begriffe bildet. Die Leselehre stellt ungefähr 50 verschieden gestaltete Zeichen (die Buchstaben) auf, die der Lehrling wahrnehmen, mit Bewußtseyn und Selbstthätigkeit auf-

auffassen, und an ihren unterscheidenden Merkmalen kennen lernen muß; alles dieses, damit er von jedem Buchstaben einen klaren und deutlichen Begriff habe, und jeden zu gebrauchen wisse. — Die Leselehre stellt ferner die Sprachlaute und Sprachtöne und ihre Zeichen so mannigfaltig in Sylben und Wörter zusammen, daß es für den Lehrling, dem dieses Trennen und Binden auferlegt ist, des Aufmerkens, Beobachtens, Unterscheidens genug giebt.

Für c): Je öfter der Lehrling veranlaßt wird, sich irgend einen abwesenden Buchstaben als gegenwärtig vorzustellen, um ihn mit einem andern zu vergleichen; und je öfter er ohne sinnliche Darstellung Wörter zu entlösen oder zu bilden hat, desto öfter wird seine Einbildungskraft angesprochen.

Für d): Alles, was Aufschluß giebt über Grund und Ursache eines Thuns; alles, was mit klarem Bewußtseyn handeln lehrt; alles, was die Sache auf jeder Stufe und auf allen Seiten beobachten läßt; alles, was das Interesse für den zu behandelnden Gegenstand erwecket und fortwährend unterhält — alles das befördert, weckt und regt die Selbstthätigkeit (das Selbstthun, Selbsthervorbringen, Selbst- ohne fremde Kraft - schaffen). Die Leselehre will er-

zwe-

zwecken, 1) daß der Lehrling zum Herrn über seine Sprachwerkzeuge werde, d. i. alle Laute in der höchsten Reinheit und mit der größten Fertigkeit ausdrücken lerne, und 2) die ganze Buchstabenwelt in seine Gewalt bekomme, d. i. mit den Lautzeichen reden lerne. Beides ist z. B. bezweckt, wenn (um forthin in Beispielen zu reden) der Lehrling weiß, warum er den i nicht u nennen darf, und warum den n nicht m; deutlich einsieht, daß l und a nicht wie l und o tönen können; gewiß weiß, daß zu dem Worte „Baum“ die Lautzeichen B', Au und M' unumgänglich nöthig sind; von selbst darauf kommt, daß das Wort „lasen“, wenn es am Anfange noch ein b' erhält, „blasen“ lautet, und um aus diesem das Wort „blaset“ zu erhalten, der Endbuchstabe n mit t verwechselt werden muß; und wenn auf diese Weise der Lehrling jede Sylbe, jedes Wort, am Ende auch jeden Satz und jeden Redetheil auf allen Seiten und auf jeder Stufe zu beschauen gewöhnt ist. Kann der Lehrling das alles, ist er im Stande, überall anzugeben, was er thut und warum er's thut, so ist ohnehin sein Interesse für den zu behandelnden Gegenstand überall im Spiel. Endlich

Für e): Lesenlernen ꝛc. ohne Gedächtnißübung ist nicht denkbar.

Es

Es kann also bei der Leselehre das Belehrbarmachen und Belehren, das Bilden und Wissen (das Intensive und Extensive) zugleich bewirkt werden.

„Aber warum geschieht denn das so selten und in so wenigen Elementarschulen?“ Weil die Art und Weise, auf welche Obiges allein bewirkt werden kann (die Methode des Unterrichtes), nicht allen denen bekannt ist, die mit dem Lesenlehren zu thun haben.

Welches ist denn die wahre Art und Weise, d. i. die beßte und richtigste.

5.

Methode beim Lesenlehren?

Wie gesagt: Diejenige, welche mehr fordert, als ein bloßes Auswendigmerken, als eine bloße Gedächtnißtrichterei, welche alle die oben berührten bildenden Einwirkungen auf den jugendlichen Geist am meisten begünstigt, am sichersten und geschwindesten zum Ziele führt; mit einem Worte: Diejenige, welche die naturgemäßeste ist. Ist eine solche Methode bekannt? Ja; sie ist bekannt unter dem Namen

Lautmethode,

welche darinn besteht, daß sie den Lehrling (nicht

mit

mit den Namen der Buchstaben, sondern) mit den Lauten, die mittels der Buchstaben angezeigt werden, bekannt macht, ihn übt im geschwinden und ineinander verschmelzenden Nennen der durch die Buchstaben gleichsam notenartig angedeuteten Laute, und mit der Fertigkeit in diesem letztern endet *). Sie richtet sich nach der eigenthüm-

*) Die Wörter der Gehörsprache bestehen aus einzelnen, kurzabgemessenen Tönen, welche durch eigenthümliche Mundstellungen, durch welche die Stimme durchschlüpft, besonders durch Oeffnung und Druck der Sprachwerkzeuge hervorgebracht werden, und welche man Laute zu nennen pflegt. So z. B. kann ich sagen, das Wort „schön" besteht aus den Lauten: sch'-ö-n — nicht aber, wie man nach der Buchstabiermethode sagt, aus Eszeha-oe-ehn. — Die Wörter der Gesichtssprache bestehen demnach aus mannigfaltigen Zeichen, die gleichsam notenartig die Laute andeuten, aus denen dasjenige Wort in der Gehörsprache besteht, dessen Abbildung man schreibend bezwecken wollte. Diese für das Auge willkührlich angenommene Zeichen der verschiedenen einfachen Laute, heißen wir Buchstaben, deren jeder seinen eigenen Namen hat. Also jeder Buchstabe hat seinen eigenen Namen und bezeichnet eigenen Laut. — Wenn ich diesem nach das Wort „schön" schreiben will, so kann ich dabei also sprechen: Das Wort schön besteht aus den Lauten: sch'-ö'-n'; das Zeichen für den ersten Laut ist der Buchstabe Eszeha, für den zweiten

thümlichen Natur des Gegenstandes und nach dem Zusammenhang mit andern Gegenständen, mit steter Hinsicht auf den Gesammtzweck der Erziehung und auf die Ordnung der zu entwickelnden Anlagen; d. h. Die

---

ten Oe, und für den dritten Ehn; also muß ich, um jenes Wort gesichtlich darzustellen, diese drei Buchstaben hinzeichnen. Aus diesem läßt sich folgern: Um mit wahrem Bewußtseyn schreiben und lesen zu können, muß man bestimmt wissen, welchen Laut jedes Gesichts-Sprachzeichen (jeder Buchstabe) anzeigt. Wer z. B. das Wort „Rad" selbstthätig lesen will, daß der Err das Sprachzeichen des Lautes R', das Ah des Lautes A', und das Deh des Lautes D' ist, und muß fühlen, daß sie in ihrer Lautzusammensetzung, in ihrer Zusammenschmelzung nicht anders als „Rad" lauten können.

Nach der Lautmethode hat man wirklich nur mit den Lauten der Buchstaben zu schaffen, ja man macht die Laute selbst zu den Namen der Buchstaben, so daß man, wenn man um die Buchstaben-Namen frägt, ihre Laute zur Antwort erhält, und also zum Lesen nichts weiter erfordert wird, als das zusammenhängende und ineinander schmelzende Nennen der Buchstaben. Lesen heißt also nach dieser Methode nichts anderes, als die durch Buchstaben notenartig angedeuteten Laute, sowohl einzeln als auch in jeder Verbindung zu Sylben, Wörtern und Sätzen aussprechen, und schreiben nichts anderes, als für jeden Laut das angenommene Sprachzeichen setzen.

Die Lautmethode ergreift die Leselehre bei ihrem eigenthümlichen Wesen — bei der Lautlehre, die zum Lesenkönnen eigentlich nur erfordert wird, und führet auf diese Weise geschwind zum Ziele;

sie lehrt die Buchstaben kennen nach der Abstammung und Aehnlichkeit; lehrt die Laute zu Sylben, und die Sylben zu Wörter selbstthätig zusammensetzen und wieder zerlegen, und übt hiemit die Lehrlinge im Bemerken, Unterscheiden, Vergleichen und im Nachdenken;

sie nährt und unterhält auf Seite der Lehrlinge die muntere Thätigkeit und thätige Munterkeit, und auf Seite des Lehrers jene Heiterkeit, jene fühlbare Wärme, jene Lebendigkeit und jenes würdevolle, feste und sichere Benehmen, unter welchen es einzig dem Lehrer gelingen wird, die Lautmethode nach ihrem wahren Geist zu behandeln;

sie gewöhnet die Jugend an Thätigkeit und den Lehrer an eine weise Leitung derselben; und darum stellt

sie (die Lautmethode nämlich) auch den Inbegriff ihrer Forderungen in einer wohlüberlegten, stufenweisen Ordnung, (vom Leichteren zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten)

ten) auf, so daß das Vorhergehende dem Nachfolgenden zur Vorbereitung, und das Nachfolgende dem Vorhergehenden zur Erweiterung dienet; daß nur immer das gefördert wird, was der Lehrling eben zu leisten vermag, d. i. was seinen Fähigkeiten und seinem Alter angemessen ist, daß nichts versäumt und nichts übereilt wird; und daß auf diese Weise der Lehrling immer zu schauen und zu fühlen vermag, was er schon alles erbaut hat.

Mehr zu sagen über das eigentliche Wesen der Lautmethode, und über die bildende Einwirkungen derselben auf den jugendlichen Geist finde ich hier nicht für nothwendig, da dieses alles bis aufs Härchen durchfochten worden ist, und zum Theil auch im Verfolg dieser Blätter nachgewiesen werden wird.

Darum schreiten wir sogleich zur

6.

Aufstellung der Lautlehre in ihrer Einfachheit und Vollendung, und zur Vorzeichnung der Hauptstufen ihrer Ausübung.

Die Lautmethode will dem Lehrling den körperlichen Haupttheil, den Mutterstamm der Sprache, aufbauen helfen, d. i. sie will seine Sprachkraft

kraft so befähigen, daß ihr alle Laute, Sylben und Wörter **rein** entquillen, und ihn mit den Sprachzeichen (mit den Buchstaben) so vertraut machen, daß er sie sogleich und fertig in die Gehörsprache übersetzt.

Die Lautmethode lehrt also den Lehrling:

a) jeden Sprachton und Sprachlaut rein aussprechen, und macht ihm die Zeichen derselben bekannt;

b) lehrt ihn dieselben nach Gesicht und Gehör in Sylben;

c) in einsylbige Wörter;

d) in mehrsylbige Wörter;

e) nach der Dehnung und Schärfung der Selbstlaute, und

f) nach mannigfaltiger Zusammenfassung der Mitlaute, zusammenfügen, und endet

g) mit der **elementarischen Genauigkeit**, und mit der **Reinheit** und **Fertigkeit** im Uibersetzen der Gesichtssprache in die Gehörsprache, d. i. im Lesen.

Wir wollen nun eine jede dieser Stufen genauer durchschauen.

7.

Erste Stufe.

Kenntniß aller Sprachzeichen und Aussprechen ihrer Laute, mit Unterscheidung ihrer Tonverwandtschaft.

Allgemeine Regeln bei der Buchstabenkenntniß:

1. Jeden Buchstab, den man den Schülern kennen lehren will, zeichne man vor ihren Augen groß und rein an die schwarze Schultafel, lasse ihn an seinen Grundzügen, auf allen Seiten recht genau betrachten, und ihn beschreiben und dann erst benennen. Dabei wird es ungefähr zu sagen und zu fragen geben: „Ihr Lieben, merkt auf, was ich da für einen Strich mache — ists ein gerader oder ein krummer? — steht er aufwärts oder schief? — was hänge ich oben für einen daran? und unten? Was ist das, was ich jetzt obenauf machte? Wer von euch kann mir jetzt sagen, welche Striche ich machen mußte, bis diese Figur da (auf i deutend) entstanden ist? Kinder, diese Figur da ist ein Buchstabe und heißt i. Sucht mir den i in einem Büchelchen (oder in dieser Tabelle da) auf! (Zu einem Kinde, das ihn im Büchelchen nicht sogleich findet): Was muß der Buch-

Buchstabe, den du suchest, für Striche haben? Kind. Einen geradestehenden Strich und oben einen Punkt. Lehrer, auf den u zeigend: ist dieser da ein i? Kind: Nein. Lehrer: Warum nicht? Kind antwortet wieder: Weil er nicht Einen Strich und einen Punkt hat. — Und so kann der Lehrer dem Kinde noch mehrere andere Buchstabenfiguren im Lesebüchelchen oder in der Tabelle zur Untersuchung vorschlagen, und bei jeder Figur fragen: ob sie der zu suchende i ist oder nicht? Hat ein Kind den i gefunden, so frage der Lehrer: warum man diesen Buchstaben i nennen darf? Das Kind wird antworten: Weils Ein Strich und oben ein Punkt ist.

2. Bei jedem andern Buchstaben, den der Lehrer seinen Kindern beibringt, mache er es eben so. Vorzüglich wichtig ist es, daß er sie den Unterschied der Buchstabenfiguren auffinden lehrt, weil dieses ein gutes Mittel ist, die Buchstaben dem Gedächtniß einzuprägen, und weil die Schüler, wenn sie sehen, daß jede Figur, auch bei der meisten Aehnlichkeit mit einer andern, doch ihre Eigenheit hat, auch leicht begreifen, daß jeden ihren besondern Namen haben muß. Sie werden nicht leicht in Versuchung gerathen, irgend einem Lautzeichen, von dem sie ungewiß

sind,

sind, welchen Laut es anzeige, einen solchen Laut beizulegen, den sie sich schon unter einer deutlich erkannten Figur denken. — Die Schüler lernten z. B. eben den i kennen; nun zeichnet ihnen der Lehrer zwei gerade stehende Striche hin, und verbindet sie unten mit einem feinen Schiefstrich. Wenn er nun fragt: „Kinder, was glaubt ihr, wird wohl dieser Buchstabe da (auf den eben hingezeichneten u deutend) auch i heißen?" So werden die Kleinen mit „nein" antworten. Darauf kann der Lehrer sagen: „Ihr habt recht, denn wenn dieser Buchstabe i heißen sollte, so müßte er ja nur Einen Strich und einen Punkt haben. Hats dieser da? Was hat er denn? Sagt mir, wie er aussieht." Haben ihn die Kinder beschrieben, dann kann er ihnen sagen, daß er u heißt, und sie auffordern, ihn von dem i zu unterscheiden. So mache es der Lehrer bei der allmählichen Aufstellung aller Buchstaben: Er zeichne erst die Figur an die Tafel, lasse sie von den Kindern beschauen und beschreiben, mit ähnlichgestalteten verglei- chen und den Unterschied aufsuchen, sage dann, welchen Laut sie anzeigt, und wo sie in ihren Büchelchen steht. Wenn ein und das andere Kind irgend einem Lautzeichen (Buchstaben) nicht den rechten Laut beilegt, so

darf der Lehrer nur darauf aufmerksam machen, ob dieses Lautzeichen den Laut, den der Kleine eben angegeben hat, haben kann, da es ja ein anderes Lautzeichen giebt, welches so und so aussieht, und auch den nämlichen Laut andeutet. z. B. das Kind nennet den m ein r; da kann der Lehrer sogleich auf den Buchstab r hinzeigen und sagen: „Dieser Buchstabe da bedeutet auch r, sage mir, wie er aussieht?“ Wenn das Schulkind ihn genau beschauet und beschrieben hat; so weise es der Lehrer wieder auf den verfehlten Buchstab m zurück und frage: „Wie? sieht dieser Buchstabe auch so aus, wie jener dort (auf r deutend)? und wenn er nicht so aussieht, dürfen wir ihn wohl r nennen?“ u. s. f.

3. Mittels der obigen Verfahrungsart ist ohnedem schon verhindert, daß die Kleinen die Reihenfolge der Buchstaben nicht blos auswendig lernen. Um dieses noch mehr zu verhindern, und die Kinder an schnelles Aussprechen der Buchstaben zu gewöhnen, darf nur bald dort bald da, bald hinten bald vorne, und bald in der Mitte um einen und den andern Buchstaben gefragt werden.

4. Es ist von großer Wichtigkeit, daß der Lehrer die Kinder zu einer recht großen Fertigkeit

im

im schnellen, reinen und richtigen Angeben der durch die Buchstaben angedeuteten Laute und Töne führe; denn so wenig ein Flötenspieler zur Fertigkeit im Spielen gelangen wird, wenn er nicht im Stande ist, den Ton (nicht den Namen des Tones) jeder einzelnen Note schnell, rein und verläßig auf seinem Instrument anzugeben, eben so wenig kann jemand selbstthätig lesen, der nicht die einzelnen Laute der Buchstaben fertig anzugeben weiß. Dieses wird der Lehrer bezwecken, wenn er

a) die Schüler anhält, daß sie genau aufmerken, wie er sie selbst ausspricht, und welcher Mundstellungen er sich dabei bedient. Dieses letztere darf aber nicht zu weit getrieben werden, nicht in ein langweiliges Belehren über die Mundstellungen ausarten: es ist genug, wenn die Schüler brav auf den Mund des Lehrers hinsehen, und den Laut, den der Lehrer auf demselben abspielt, gleichsam mit Aug und Ohr in Empfang nehmen. — Zur Fertigkeit im Aussprechen der Laute trägt es auch sehr viel bei, wenn

b) der Lehrer die Buchstabenlaute von allen Kindern laut und taktmäßig zusammensprechen läßt. Dieses taktmäßige Aussprechen erhauset nicht nur viele Zeit, sondern die Laute selbst werden den Kindern eher bekannt und geläufig. —

Das beßte Mittel aber, die Schüler mit den Lauten und Tönen während des Lernens recht bekannt zu machen, ist:

c) der Lehrer spreche, so oft er einen neuen Buchstaben nach Figur und Ton kennen lehrt, immer mehrere einzelne kurze Wörter vor, die den eben erlernten Laut enthalten, und halte die Kleinen an, diesen darinn aufzufinden. Uiber dieses Hülfsmittel etwas mehr: Sobald z. B. der Lehrer seinen Schülern den i gelehrt hat, kann er etwa Folgendes zu ihnen reden: „Ihr Lieben, werdet ihr mir wohl glauben, wenn ich euch sage, daß ihr diesen Buchstaben in euerem Leben recht oft schon ausgesprochen habt? Ihr wundert euch? Und doch ist's so! Sagt mir nur erst, habt ihr niemals diese Worte — z. B. ich, dir, mir, ausgesprochen? Nun sehet, in diesen Wörtern ist der i auch enthalten. Gebt nur Acht, ich will euch diese Wörter nochmals sagen, und ihr werdet hören, daß bei jedem ein i ist." Jetzt spreche der Lehrer die Wörter ich, dir, mir, Bier rc. nochmal vor, doch so, daß er das i durch eine ausgezeichnete Betönung recht hörbar macht, z. B. m-i-r, (i recht lang ausgesprochen). Hat der Lehrer auf diese Weise auch den u, den e rc. oder alle Grundlaute und Grundlautsylben in vorgesprochenen Wörtern recht hörbar gemacht, so spreche er jetzt solche

Wör-

Wörter vor, die bald diesen, bald einen andern Grundlaut, bald mehrere zugleich enthalten, und lasse sich diese von den Kindern aus den vorgesprochenen Wörtern herausfinden. Erst Wörter mit einem Grundlauter *), als: Gott, Gang, gut, dir, du, bös, er ꝛc. (Ist im Worte „Gott" ein e, oder ein i, oder ein o enthalten? im Worte Gang? im gut ꝛc.?) dann mit zweien, als: Güte, Vogel, böse, Rabe ꝛc. (Sind dir, Kind, im Worte „Güte" einige Buchstaben bekannt? welche? Und welche kannst du im Worte „böse" bemerken? ꝛc.) Kann irgend ein Kind den Grundlaut, der in dem vorgesprochenen Worte enthalten ist, nicht sogleich herausfinden, so wiederhole der Lehrer das Wort öfter, und zeichne den Grundlaut, den das Kind heraussuchen soll, durch ein längeres Verweilen dabei, und durch eine immer kräftigere Betonung, vorzüglich aus. — Aehnlich verfahre der Lehrer bei der Einübung der Hülfslauter (der sogenannten Mitlauter). Hat der Lehrer z. B. den m nach der in No. 1 und 2 angeführten (aber ja nicht auf eine andere) Weise zum

*) Die für jetzt den Kindern blos vorgesprochen, nicht aber in Buchstaben vorgezeigt, und gar zum Lesen gegeben werden. Denn von diesem kann nicht eher die Rede seyn, bis die Kinder alle Buchstaben kennen.

zum Kennen= und Gebrauchenlernen aufgestellt (hingeschrieben, hergezeigt ꝛc.), und ihn mehrmalen nach seinem eigenthümlichen Laut ohne Beihülfe eines Selbstlautes nennen lassen; so bediene er sich der Vor= und Nachsetzung eines beliebigen Selbstlautes, und lasse den angehängten Mitlaut so voll, so langsam, so lange nachtönen oder nachwirken, bis der Lehrling das Wesen seines stummen Lautes auf diese Weise mit eigenem Gefühl und Gehör auffaßt; z. B. a m, k o m̃, R o m, f r o m̃ u. s. f. Der Lehrer kann sich dabei etwa folgender Formel bedienen: „Ich sehe, es kommt euch spassig vor, daß dieser Buchstabe hier (auf m' zeigend) einen so subtilen Namen hat (so still ausgesprochen wird). Was werdet ihr erst sagen, wenn ihr noch recht viele lernen müßt, die auch so still, ja zum Theil noch stiller ausgesprochen werden. Und doch brauchen wir diese stillen Buchstaben zum Reden recht nothwendig. Ihr wundert euch? Ich will euch gleich zeigen, wie nothwendig wir diesen m' da zum Reden brauchen.“ Jetzt sage ihnen der Lehrer z. B. das Wort „k o m̃“ so langsam vor, daß es die Schüler fühlen, er habe zuletzt ein m' ausgesprochen. Bei Einübung der übrigen Hülfslaute verfahre der Lehrer eben so. Haben die Kleinen schon mehrere eingeübt, so läßt sich diese Uibung vermannigfaltigen, und zwar

d) durch

d) durch Umstellung der zu findenden Buchstaben, so daß der Mitlaut oder Selbstlaut, den der Schüler herausfinden soll, bald am Anfang, bald am Ende vorkommt, z. B. pa, ap, sa, as, mo, om 2c.; und

e) durch Vorsagung solcher Wörter, die den Mitlaut, den man auszuzeichnen und auszuheben wünscht, am Ende enthalten. Dieses ist vorzüglich ein Mittel für schwächere Schüler, zur Erleichterung. Z. B. um den Laut B' auszuzeichnen, die Wörter: Grab', Stab', Sieb', Hieb', Trieb'.

5) Um die reine Aussprache der Laute zu befördern, hat der Lehrer vorzüglich darüber zu wachen, daß ja die tonverwandten Buchstaben gehörig unterschieden werden, wie z. B. ö, e, ä; ü, i; g und k und ch; d und t; u. s. f. Da ist wieder nichts besser, als das Vorsagen solcher Wörter, worinn die tonverwandten Laute in ihrer Verschiedenheit recht bemerkbar sind: z. B. lebe, Löwe; Vater, Faden; lieben, Lippen; liege, Lücke u. d. gl., je nachdem er sie braucht. Der Lehrer kann bei dieser Uibung die Fragen umkehren; z. B. Welches Wort habe ich euch genennet, worinn der Laut D' vorkommt?

Kind. Das Wort „Faden“.

Leh-

Lehrer. Kommt im Worte „Vater“ auch der Laut d' vor? Kind. Nein.

Lehrer. Welcher denn? Kind. Ein t'.

Lehrer. Wenn man bei dem Worte „Vater“ ein d' nehmen wollte, wie hieße es dann?

Kind. Vader.

Lehrer. Zeigt mir auf der Tabelle das Zeichen für den Laut t' — für den Laut d'.

So ungefähr in ähnlichen Fällen. Auch läßt sich der Unterschied zweier tonverwandten Laute in einfachen Sylben fühlbar machen. Um z. B. den Unterschied der Laute b und p, s und sch, d und t ꝛc. zu lehren, können nacheinander die Sylben: ab, ap; as, asch; ad, at ꝛc. an die große Schultafel geschrieben und ausgesprochen werden. Das Kind wird finden, daß b ein leichter, p ein harter Lippenlaut; s ein milderer und sch ein stärkerer Zischlaut ꝛc. ist, und wird diesen Unterschied beachten lernen. Ein auf solche Weise belehrtes Kind wird nie Helle statt Hölle, lesen statt lösen, sogen statt sagen, hawen statt haben lesen.

6. Es ist genug, wenn der Lehrer auf einmal nur zwei, höchstens drei Buchstaben nimmt. Es geben diese schon eine ganze Stunde zu thun genug.

7. Der

7. Der Lehrer begnüge sich anfangs mit den kleinen Buchstaben. Die großen lernt das Kind nebenher, wenn sie anfangs neben den kleinen, dann nach und nach einzeln in der Tabelle *) vorkommen.

8. Bei Einprägung der Grundlaute werden immer die zuerst genommen, welche die leichteste Figur haben. Und bei den Hülfslauten fängt man mit denen an, welche sich am leichtesten mit den Grundlauten verbinden lassen; z. B. l, m, n, r, ſ, f, w ꝛc.

9. Das Kind muß jeden Buchstaben, jede Sylbe, jedes Wort selbst entstehen sehen, selbst zusammensetzen und auflösen lernen, auch bei schnellen Veränderungen sich sogleich zu helfen wissen.

10. Was ein Kind aus dem Vorhergehenden noch nicht wissen kann, das suche man von ihm auch nicht zu erpressen.

---

*) In einer jeden Schule, wo der Lehrer zusammen unterrichten, zusammen lesen ꝛc. lassen will, müssen solche Tabellen, die alles das mit sehr großen Lettern enthalten, was im Lesebüchelchen steht, vorhanden seyn. Wo sie nicht vorräthig sind, da muß sich der Lehrer gefallen lassen, das zu lernende Pensum aus dem Lesebüchlein auf die große Schultafel mit Frakturschrift abzuschreiben.

11. Zur Belebung der Aufmerksamkeit ist es allerdings nöthig, bisweilen den Wetteifer der Kinder zu nähren.

8.

Der Stufengang bei der Buchstabenkenntniß ist folgender:

a)

Die Kinder werden mit den acht Grundlautern unserer Muttersprache bekannt gemacht:

a e i o u ä ö ü.

Sie sind ihrem Laute nach einfach, und heißen Grundlaute, weil sie in jeder Sylbe als die wesentlichen Laute, wirklich die Grundlaute derselben bilden, woran sich die Mitlaute neben- und umtönend anschließen. Auf ihrer reinen und richtigen Aussprache beruht der Wohlklang der Sprache, die Musik der Menschenrede, und daher auch der Wohlklang des Lesens. Besonders sehe man darauf, daß ä, ö und ü recht rein ausgesprochen werden. Daß diese wirklich einfache Grundlaute sind, sieht jeder, der beim Aussprechen derselben darauf achtet, daß er sie, wie z. B. e oder o ꝛc., mit Einer Mundöffnung ausspricht.

b) Die

b)

Die fünf Grundlautsylben (die sogenannten Doppellaute) werden eingeübt:

au, ai, ei, eu, äu.

Eine Grundsylbe besteht aus zwei Grundlautern, die in Einem Stimmabsatz ausgesprochen werden.

Um die Reinheit und Vollkommenheit der Aussprache dieser Grundsylbe zu erzielen, lasse man die einzelnen Grundlaute dieser Sylben zuerst langsam nacheinander, dann etwas schneller, wieder schneller, und dann so schnell aussprechen, daß sie sich in Einem Laut verschmelzen, z. B. **a——i, a—i, a–i, ai; au——, a—u, a–u, au** ꝛc. Und nun spreche man sie immer mit Einem Stimmabsatz aus, und benenne sie auch so.

c)

Einübung der Hülfslauter,

ungefähr nach der Ordnung, wie sie im ersten Elementarbuch aufeinander folgen, weil sie auch in dieser Ordnung leicht mit Grundlautern zu vereinen sind.

Nachdem man die Kinder zunächst die Gestalt eines Hülflautes (Selbstlautes) kennen gelehrt hat, spreche man ihnen sogleich den Laut

desselben vor, und übe ihn ein, wie oben §. 7. No. 4. lit. c) gezeigt worden ist. Die Namen der Mitlauter können erst viel später gelegentlich beigebracht werden. Anfangs, und lange Zeit darnach, besonders beim Lesen und Rechtschreiben, muß dem Schüler der Laut eines jeden Buchstaben zum Namen desselben dienen, so, daß man, wenn man frägt, wie dieser oder jener Buchstabe heißt, seinen Laut zur Antwort erhält. Z. B. Wie heißt dieser Buchstabe (auf m deutend)? Antwort: (nicht Emm, sondern) m', wie man ihn bei dem Worte: ko(m̄) zuletzt hört. Dem Lehrer, der den Laut, den irgend ein Buchstabe anzeigt, nicht gewiß weiß, rathe ich: diesem Buchstaben den Grundlaut a vorzusetzen, und jenen so lange nachtönen zu lassen, bis er es sich abgemerkt hat, wie der Mitlaut auch ohne a ausgesprochen (getönt) wird. Z. B. um zu wissen, welchen Laut der Buchstabe Eß (s) hat, setze man das a vor s, und lese: a——'s a'—s —s. — Hinsichtlich des f und v wird den Schülern gesagt, daß sie nur zwei verschiedene Figuren eines und desselben Lautes sind. — Spricht ein Kind irgend einen Laut nicht rein nach, so wird der Lehrer ihm leichter nachhelfen können, wenn er die bei jedem Sprachlaut wirkenden Sprachorgane kennt.

Ich will die Hülfslaute hersetzen, mit Andeutung der dabei thätigen Sprachorgane:

Mit den Lippen werden gelautet:
m, b, p, f, (v) w.

Zungenlaute: d, t, n, r, l.

Zisch- oder Zahnlaute: s, sch, z.

Gaumenlaute: g, ch, k.

Lungenlaute: h.

Zweite Stufe.

9.

Auf dieser Stufe werden die Lehrlinge geübt, jeden Hülfslaut mit jedem Grundlaut und jeder Grundlautsylbe in Verbindung zu setzen und auszusprechen, ohne den Namen des Hülflautes vorher zu nennen.

Mit diesem Verbinden der Grundlauter und Mitlauter zu einfachen Sylben wird das Auflösen derselben in ihre Elemente wechselweise getrieben. Das Elementarbuch (II.) biethet dazu den erforderlichen Stoff.

Zum Lesen dieser zweibuchstabigen Sylben gehört nichts weiter, als daß die Schüler immer den voranstehenden Laut auf den nachfolgenden

in

in Einem Stimmabsatz hinübertönen, und zwar so, daß einmal der Mitlaut, ein andermal der Grundlaut vorgesprochen wird. (Siehe erstes Elementarbuch, II. No. 1. den Grundlaut darnach: ma, mä, mu ꝛc. und dann No. 2. den Grundlaut voran: am, äm, um ꝛc.)

Dadurch sollen die Schüler lernen, einen jeden Mitlaut mit einem beliebigen Selbstlaut, und jeden Selbstlaut mit einem beliebigen Mitlaut schnell zu verbinden, in einer Sylbe auszusprechen. Um dieses zu erzielen, hat der Lehrer Folgendes zu thun:

1. Der Lehrer trete zur Wandtafel (siehe die Anmerk. bei §. 7. zu No. 7), die vor den Augen der Lehrlinge dahängt, und im Wesentlichen dem Elementarbuch gleichlautend ist, hin, zeige den Lehrlingen etwa auf die Sylbe „wu", und frage um die Buchstaben, die da beisammen stehen. Die Schüler werden sagen: Hier stehen ein w' und u beisammen. Darnach kann der Lehrer sagen: „Seht, Kinder, da stehen immer (auf die Wandtafel, worauf wie gesagt, alle Sylben, wie sie im ersten Elementarbuch (II.) in den ersten Zeilen aufeinander folgen, schön, groß und gleichzügig gezeichnet seyn müssen) zwei und zwei Buchstaben beisammen; das bedeutet, daß man sie auch mit-

ein-

einander aussprechen soll, und das heißt man dann lesen. Soll ich euch das lernen? Gebt Acht." Jetzt verdecke der Lehrer bei der Sylbe „wu" den letzten Buchstaben u, und muntere einen Schüler auf, von dem erstern, ihm sichtbaren Buchstaben den Laut anzuschlagen, und ihn so lange fortzutönen, bis der Lehrer den zweiten verdeckten sichtbar werden läßt, den das Kind dann nachtönen muß, so daß der Laut w in den Laut u gleichsam hineinströmt. Der Schüler wird anfangs langsam, dann immer schneller zusammen lauten, z. B. w——(u), w—(u), w–(u), wu. Auf diese Weise werden alle vorhandenen Sylben (mu, ma, mä, mo ꝛc.) durchnommen.

2. Wenn dieses bei der Sylbenreihe des ersten Abschnittes wiederholt worden, und auf diese Weise die Selbstthätigkeit des Lehrlings aufgeregt worden ist, so wird dieser bald im Stande seyn, jede zweibuchstabige Sylbe ohne fremde Beihülfe zu lesen. Der Lehrer kann das gleich versuchen, an der zweiten Columne (fu, fo, fa ꝛc. bis scha), indem er nämlich diese Sylbenreihen vor den Augen der Kinder auf die Tafel schreibt, und dabei sagt: „Kinder, jetzt will ich fu da herschreiben, dazu brauche ich ein f' und ein u. Was habe ich gesagt? — Da habe ich jetzt das f hergeschrieben, welchen Buchstab muß ich noch dazu schreiben, daß

es fu heißt? — Da habe ich abermal ein f hergesetzt, was muß ich dazu setzen, damit es fo heißt? — Jetzt schreibe ich fä; welche Lautzeichen brauche ich dazu?" rc. So gehts so lange, bis die Tafel überschrieben ist. Darauf werden die Schüler aufgefordert, das bereits Aufgeschriebene erst im Chore *), dann einzeln abzulesen. Sehr gut ist es aber, wenn man hintendrein zur Prüfung der Selbstthätigkeit bei der Wiederholung dieser Uibung bald den ersten, bald den letzten Buchstaben verdeckt, damit man versichert werde, ob die Kinder wirklich aus eigenem Antrieb und mit eigener Einsicht, ohne blinde Nachsprechung, sich an das halten, was ihren Augen wirklich sichtbar dargestellt ist.

3. Eben deßwegen verwechsle man auch die Sylbenreihen, und lasse bald oben, bald unten und bald in der Mitte anfangen.

4. Vorzüglich wichtig ist das Auflösen dieser Sylben in ihre Elemente, und das Wiederzusammensetzen derselben. Dieses muß nicht eben erst auf zuletzt, sondern es kann nebenher und mitunter zur Abwechslung geschehen. Der Lehrer kann dabei fragen: Wo steht mä? Kind. Hier steht

*) Daß das Zusammenlesen, recht betrieben, sehr vortheilhaft ist, habe ich oben schon gezeigt.

steht må. Lehrer. Warum sagst du da må, warum nicht mo oder mi? Kind. Weil ein m und ein å beysammen stehen. Lehrer. Welche Buchstaben müssen beisammen seyn, damit sie må lauten? Kind. m und å. Lehrer. Welchen Buchstaben brauchen wir noch zu l, damit es la heißt? Kind. Ein a. Lehrer. Warum? Kind. Weil man bei la zuletzt ein a hört. Lehr. Welche Laute hast du ausgesprochen bei rei? Kind. Ein r und ei. Dem Kinde, das in der Wahl der Buchstaben fehlt, sage man die Sylbe so langsam vor, bis es das Kind selbst fühlt, worinn es gefehlt hat. — Der Lehrer hüte sich jedoch, dabei in ein planloses Geplapper auszuschweifen. Er halte sich nur daran, bald den Inhalt einer Sylbe abzufragen, und bald zwei und zwei Buchstaben zu einer Sylbe zusammen setzen zu lassen. Der Hauptinhalt der Fragen muß also immer seyn: „Aus was besteht diese Sylbe (z. B. wa, bei, so ꝛc.)?" und: „Was brauchst du zu jener Sylbe (zu mei, no, schö ꝛc.)?" Wenn auf diese Weise die auf dem Setzkasten aufgestellten, oder an die Wandtafel geschriebenen Sylben durchgangen, und mehrmalen im Chore herabgelesen worden sind, so werden sie im ersten Elementarbuch von einzelnen Kindern wiederholt gelesen. Dieses sey für immer gesagt.

10.

5. Bei dem Uibergang zum Lesen solcher einfacher Sylben, die, zum Gegensatz der vorigen, mit dem Grundlaut anfangen (siehe erstes Elementarbuch unter II. No. 2) mache der Lehrer vorzüglich darauf aufmerksam, daß die Ordnung, in welcher die Lautzeichen aufeinander folgen, so sehr zu beachten sey, als die Lautzeichen (Buchstaben) selbst. Und dieses zu erzwecken, kann es der Lehrer ungefähr so machen: Er nehme Kreide, gehe zur großen Schultafel hin, und fordere ein Kind auf, ihm zu sagen, welche Buchstaben er hinzeichnen müsse, damit sie zusammen „ma" heißen. Das Kind wird sagen: ein m' und ein a. Nun frage der Lehrer weiter und sage: „Ich kann aber nicht alle zwei Buchstaben zugleich herschreiben, sondern einen zuerst und den andern darnach. Welchen muß ich aber, um ma zu schreiben, zuerst machen, den m oder den a?" Weiß das Kind darauf nicht zu antworten, so spreche der Lehrer die Sylbe „ma" noch einmal vor, aber so langsam und dehnend, daß es das Kind fühlt, er habe den m zuerst ausgesprochen. Dann frage er wieder: Welchen Buchstaben habe ich zuerst ausgesprochen, den m oder den a? Das Kind wird sagen: den m.

Leh-

Lehrer. Weil ich bei ma den m zuerst ausgesprochen habe, welchen werde ich also zuerst schreiben müssen? Kind. Den m. Lehrer. Und warum? Nicht wahr, eben darum, weil er zuerst ausgesprochen werden soll? Darum, Kinder, merkt es euch: Der Buchstabe, der zuerst steht, muß auch zuerst ausgesprochen werden, weil man ihn eben deßwegen am ersten hingemacht hat.

Dieses übe der Lehrer den Kindern ein, indem er sich nämlich bei mehreren Sylben, die vorher gelernt worden sind, wie z. B. fu, fo, fa rc. sagen läßt, welchen Buchstaben sie erst immer aussprechen, und ob dieser Buchstabe auch wirklich voransteht. Darauf schreibe er die zwei Buchstaben a und m auf die Tafel hin; er thue aber dabei, als wollte er (nicht am, sondern) ma schreiben. Dann spricht er: Nun habe ich die Sylbe ma geschrieben. Die Kleinen, schon früher an das Bemerken gewöhnt, werden lächelnd zu verstehen geben, daß diese Sylbe nicht ma heißt.

Lehrer. Heißt denn dieses nicht ma? Kind. Nein. Lehrer. Warum nicht? Geben die Kleinen keine Antwort, so fahre der Lehrer zu fragen fort: Welchen Buchstaben spreche ich bei ma zuerst aus? Kind. Das m. Lehrer. Und welchen

Buchstab darnach? Kind. Das a. Lehrer. Steht hier das m zuerst und das a darnach? Kind. Nein. Lehrer. Warum heißt das also nicht ma? Kind. Weil die Buchstaben nicht recht stehen. Lehrer. Wie sollen sie stehen? rc. Der Lehrer schreibe noch mehrere Sylben hin, z. B. om, um, im, und lasse sich nur immer sagen, daß sie z. B. nicht mo, mu, mi rc. heißen, ohne jedoch zu fragen, wie sie denn heißen. Endlich bedeute er ihnen, daß sie auch diese (am, um, im rc. oder was der Lehrer an die Tafel geschrieben hat) lesen können, wenn sie recht Acht haben. Er erinnere sie nur daran, daß man den Buchstaben, der zuerst steht, auch am ersten antönen müsse, und mache es mit dem Bedecken des letzten Buchstaben und dem übrigen so, wie es oben No. 1. gezeigt worden ist. Ist das an einigen Sylben (z. B. an åm, ům, om, um rc.) geschehen, so lasse der Lehrer die Sylben unter No. 2. im ersten Elementarbuch, erst an der Wandtafel und dann im Buche lesen, so wie oben gesagt worden.

6. Zur Uibung der nun bereits zurückgelegten zweyten Stufe, (in zwei sich entgegengesetzten Uibungen, siehe No. 1 und 2) schreibe der Lehrer mehrere zweibuchstabige Sylben an die Tafel, die bald mit dem Grundlaut, bald mit dem

Hülfs-

Hülfslaut anfangen (z. B. lo, am, bi, ar, ein, mei, aus, fei rc.). Er nenne erst die Sylbe, wenn er anschreiben will, und lasse sich dann dieselbe von den Schülern auflösen und andiktiren, und frage dabei immer: „Aus welchen Buchstaben besteht die und die Sylbe? Welche Buchstaben muß ich ansetzen, wenn ich (mi, an, mau, eis rc.) schreiben will? Welchen Buchstaben muß ich zuerst, welchen zuletzt ansetzen? Wie heißt's aber, wenn ich hier nicht diesen, sondern den und den ansetze? wenn ich den (l, f, w, oder von welchem die Rede ist) nicht am Anfange, sondern zuletzt anschreibe?“ rc. Ist die Tafel mit solchen Sylben voll angeschrieben, so lasse er sie erstlich von einem der bessern Schüler ablesen, dann von allen im Chor, und endlich von den schwächern. Darauf kann der Nachsatz im ersten Elementarb. bei No. 2 (siehe: zur Wiederholung von N. 1 u. 2) eingeübt werden.

7. Es ist von großer Wichtigkeit, daß über diese (2te) Stufe nicht zu schnell hinweggeeilt werde. Hier muß der Schüler eine Festigkeit darinn bekommen, künftig in schwierigen Fällen beim Lesen immer an diesen Grundsylben sich fest zu halten, an diese die übrigen Lautzeichen anzuschließen. Kann z. B. künftig ein Schüler das Wort W a n s ch nicht lesen, ist er aber gewöhnt, W und An nicht

zu trennen, sondern sogleich als Eins (als die Sylbe Au) zu behandeln, so wird er an die Sylbe Bau sogleich den Laut Sch anschließen, und die Schwierigkeit selbst besiegen. Eile mit Weile! Zum Laufen hilft nicht Schnellseyn.

Dritte Stufe.

II.

Lesung solcher einfacher Wörter, die aus den oben erlernten Grundsylben zusammengesetzt sind, und somit die zurückgelegten zwei Stufen in Vereinigung aufstellen.

So wie die Kinder in der vorigen Stufe geübt wurden, den Hülfslaut bald vor, bald nach dem Grundlaut zu setzen, so werden sie jetzt angeleitet, dem Grundlaut einen Hülfslaut vor- und einen nachzusetzen (z. B. mi, ir — mir).

Zur Lesung dieser einfachen Wörter (z. B. mich, sich, wich, wach, mach ꝛc.) wird weiter nichts erfordert, als daß der Lehrling einer jeden der oben erlernten Grundsylben (z. B. mei, mi ꝛc.) noch einen Hülfslautanschmelze; (zu **mei** das **n**', damit es **mein** heißt, zu **mi** das **t**', daß es **mit** lautet.)

Also

Also auch hier steht wieder die Regel oben an: Knüpfe stets an die dem Kinde schon beigebrachte Fertigkeit, die neu zu erwerbende an.

1. Um gesagte Uibung vorzubereiten, gehe der Lehrer ungefähr so zu Werke: Er setze sich mehrere einfache Sylben, die mit dem Hülfslaut anfangen (z. B. si, wi, na ꝛc.), fest, lasse sich dieselben in ihre einfachen Laute auflösen, dann aussprechen, und töne selbst einen beliebigen Hülfslaut nach. Z. B.

Lehrer. Welche Buchstaben heißen zusammen mau? Kind. m und au.

Lehrer. Wie heißen m und au zusammen? Kind. Mau. Lehrer. Ich will zu Mau noch ein l hinzusetzen, und dann heißt es (gebt wohl Acht!) Mau—(l.) Was habe ich zu Mau noch hinzugesetzt? Kind. Ein l. Lehrer. Und wie hat es gelautet, da ich zu Mau noch ein l hinzutönte? Kind. Mau—l. Lehrer. Wie heißt also Mau und l zusammen? Kind. Maul. Lehrer. Sagt mir noch einmal, wie M und au zusammen lauten. Kind. Mau. Lehrer. Und wenn ich zu Mau noch ein s hinzusetze, so heißt es (gebt wieder Acht!) Mau(s). Welchen Laut habe

habe ich zu Mau jetzt hinzugetönt? Kind. Das s. Lehrer. Und wie hieß es dann? Kind. Mau(s). Lehrer. Was gehört zu Mau noch, damit es Maus heißt? Kind. Ein s. Lehrer. Wie heißt Mau und s zusammen? Kind. Maus. — So mit den Wörtern mir, dir, für ꝛc. Dann: Lehrer. Welcher Laut gehört noch zu Bu, damit es Buch lautet? K. Ein ch. Lehrer. Wie heißt also Bu und ch zusammen? K. Buch. Lehrer. Welcher Laut wird zu Bau erfordert, damit es Bau(m) lautet? K. Ein m. Lehrer. Wie lautet also Bau und m zusammen? K. Baum. — Auf diese Weise also auch wieder mehrere einfache Wörter (z. B. Gaul, Maul, Saul, Paul ꝛc.) durchgehend. Dann wieder weiter:

Lehrer. Sprecht zu fei noch ein n hinzu, wie heißt's dann? Kind. fei(n).

Lehrer. Zu sei ein n. K. sei(n).

Lehrer. Zu wi ein sch. K. wi(sch).

Lehrer. Zu Wei ein n. K. Wei(n).

Lehrer. Zu We ein g. K. We(g).

Lehrer. Zu da ein s. K. da(s).

Lehrer. Zu di ein r. K. di(r).

Lehrer. Zu Sau ein m. K. Sau(m).

Darauf schreite der Lehrer zur förmlichen Leseübung. Der Lehrer gehe zu diesem Ende zur Tafel

fel hin, worauf einige Zeilen der Wörter, wie sie im Elementarbuch unter III. vorkommen, geschrieben oder gedruckt sind, und decke den letzten Buchstaben des am Anfang stehenden Wortes (mir) zu. Den Kindern ist dann eine Sylbe (mi) sichtbar, die sie schon fertig lesen können; die Schüler sprechen diese Sylbe aus; während des Aussprechens läßt der Lehrer den verdeckten Buchstaben sichtbar werden, und ihn mit der eben ausgesprochenen Sylbe verschmelzen. Also mi—r. Jetzt schreite der Lehrer zum zweiten Worte (mit), lasse die zwei sichtbar bleibenden Buchstaben (mi) aussprechen, aber etwas gedehnt, damit sich der letzte Buchstabe (t), der während der Dehnung geschwind abgedeckt wird, leichter hinzufügt. Wenn dieses bei noch einigen Wörtern (mich, sich, wich, man, mach, nach, wach rc.) wiederholt worden ist, so lasse man die folgenden Wörter ohne Anwendung dieses Hülfsmittels erst an der Tafel, dann im Buche lesen. Kann sich ein Kind in der Folge bei irgend einem Worte nicht sogleich helfen, so werde es angehalten, den voranstehenden Hülfslaut mit dem folgenden Grundlaut anzustimmen, und diese Sylbe dann in den letzten Buchstaben hineinzutönen. Z. B. Kann das Kind das Wort **Leib** nicht lesen, da sage es erst **Lei**, und ziehe dieses „Lei" ins b' hinein, also **Lei—b**.

2. Ist

2. Ist das ganze Pensum dieser einsylbigen Wörter schon mehrmalen durchlesen worden, dann lasse der Lehrer mehrere derselben Wörter in ihre Elemente auflösen, und aus diesen wieder zusammenfügen. Z. B. Lehrer. Aus welchen Lauten besteht das Wort Paul? Kind. Aus den Lauten P-au-l. Lehrer. Wie lauten P - au - und l zusammen? Kind. Paul.

Lehrer. Wenn ich aber bei dem Worte Paul zuletzt statt dem l ein sch setzen wollte, wie heißt es dann? Kind. Pausch.

Lehrer. Welche Laute heißen zusammen Pausch? Kind. Ein P - au - sch.

Lehrer. Welche Buchstaben müssen beisammen seyn, damit sie Pein lauten? rc.

Siehe fernere Art und Weise dieser Uibung oben, Stufe II. No. 2, 3, besonders 4 und 5. Es ist jedoch nicht nothwendig, die Auflösung dieser dreibuchstabigen Wörter immer auf alle Buchstaben zu erstrecken; es ist genug, wenn der Lehrer zur Grundsylbe (die oben schon aufzulösen gelehrt worden ist) sich nur immer den Buchstaben sagen läßt, der mit jener das ganze Wort giebt. Nehmen wir z. B. das Wort „Kauf" her; da frage der Lehrer: Welchen Buchstaben muß ich noch zu Kau setzen, damit es Kau—f heißt?

Kind.

Kind. Ein s. Lehrer. Und wo muß das s hinzugesetzt werden? Kind. Am Ende. Lehrer. Warum? Kind. Weil man's zuletzt ausspricht. Lehrer. Welchen Laut muß ich zu sei hinzufügen, damit es sei—n lautet? Kind. Ein n. Lehrer. In welche Stelle? Kind. Zuletzt. Lehrer. Warum? rc. Auf diese Weise mögen mitunter, oder nach der Leseübung mehrere Wörter durchnommen werden. Auch kann es der Lehrer so machen: Er schreibe z. B. die Grundsylben: Gau, Sau, Mau, Sei, Hei, wei, ba, be rc. an die Tafel (versteht sich für immer, mit Frakturschrift), und fordere ein Kind nach dem andern auf, eine Grundsylbe auszusprechen, und zu sagen, welches Lautzeichen der Lehrer derselben noch anhängen müsse, damit das geforderte Wort entstehe. Z. B. Lehrer. Wie heißt dieses da (auf Gau zeigend)? Kind. Gau. Lehrer. Welches Lautzeichen (welchen Buchstaben) muß ich noch hinzusetzen, damit es Gau—l heißt? Kind. Ein l. Lehrer. Auf welchen Platz? Kind. Am Ende. Lehrer, indem er den l hinzugesetzt hat — wie heißt also jetzt das Wort da? K. Gaul. Lehrer. Warum heißt es nicht mehr Gau, wie zuvor? K. Weil Sie ein l hinzugesetzt haben. — Lehrer. Wie heißt dieses da (auf Sau zeigend)? K. Sau.

Lehrer. Ich will aber aus dieser Sylbe das Wort Saul machen, welchen Buchstaben muß ich noch hinzusetzen? K. Ein l. Lehrer. Wo muß ich's hinzusetzen? K. Am Ende. Lehrer. Warum? ꝛc. Der Lehrer thut das, und fragt: Wie heißt jetzt das Wort? K. Saul. Lehrer. Wie hieß es zuvor? K. Sau. Lehrer. Und was mußte ich thun, damit Saul entstand? K. Sie mußten ein l hinzufügen. Auf diese Weise werden auch die übrigen Sylben zu Wörtern verlängert. — Weiß ein Kind nicht sogleich zu sagen, welcher Buchstabe noch zu einer vorgesagten Sylbe gehört, damit das geforderte Wort entsteht; so spreche der Lehrer das ganze Wort nochmal vor, aber so, daß der Buchstabe, um welchen das Kind gefragt worden ist, recht hörbar wird. Z. B.

Lehrer. Hier steht Kau, welches Lautzeichen muß ich noch dazu setzen, damit das Wort Kauf daraus wird? Kind — — giebt keine Antwort. Lehrer. Merke nur, welchen Laut ich zu Kau noch hinzufüge, wenn ich spreche: Kau—(f) ꝛc.

Eine andere, hieher gehörige, sehr gute Uibung ist es auch, wenn man ein und das andere Kind zum Setzkasten herausgehen läßt, und ihm aufträgt, irgend ein einfaches Wort, das ihm der Lehrer angiebt, zu setzen, und es dann mit Wei-

be-

behaltung der Grundsylbe auf verschiedene Weise zu verändern, d. i. zu andern Wörtern umzubilden. So z. B. kann das Kind erst das Wort Leib setzen, und es dann in Leim, Lein, Leid; Laub, Laut, Lauf rc. verwandeln müssen. Der Lehrer fragt dabei immer: Wie heißt dieses Wort (z. B. auf Leib deutend)? Aus welchen Lauten besteht es? Welcher Laut kommt zuerst, welcher zuletzt? Was ist zu thun, damit dieses Wort nicht mehr Lei—b, sondern Lei—d heißt? (Ich muß statt dem letzten Buchstaben b ein d setzen.) Warum? (Weil man bei Lei—d zuletzt kein b, sondern ein d hört.) Thue das. Wie kann ich aus Leim das Wort Lein machen? rc.

12.

3. Der Uibergang zu den zwei- und dann zu den drei- und mehrsylbigen Wörtern, die im Elementarbuch unter III. bei No. 2 und 3 vorkommen, ist nicht schwierig, da sie aus lauter solchen Sylben bestehen, die bis hieher schon eingeübt worden sind. Und zudem will hier noch nicht die Lesung mehrsylbiger Wörter, sondern die Sylben-lesung erzweckt werden, und das darum, weil die Zusammensetzung der Buchstaben zu Sylben mehr Mannigfaltigkeit darbiethet, als ihre Zusammensetzung zu einsylbigen Wörtern. Auch muß das

Kind,

Kind, bevor es ein mehrsylbiges Wort als Ein Ganzes ergreifen lernt, erst mit den einzelnen Gliedern eines solchen Wortes im Reinen seyn; d. i. der Lesung mehrsylbiger Wörter muß die Sylabirung vorgehen. Z. B. Damit das Kind „Aufmerksamkeit" liest, muß es ehevor Auf—merk—sam—keit gelesen haben, rc. In dieser Stufe hat es also der Schüler noch nicht mit mehrsylbigen Wörtern, sondern blos mit den Sylben allein, als mit einem für sich bestehenden Ganzen, zu thun.

Der Lehrer schreite daher von der Lesung einsylbiger Wörter sogleich zur Lesung mehrsylbiger Wörter, wie sie No. 2 und 3 aufstellt, ohne viele Umstände zu machen. Wenn der Lehrer blos sylbenweise, wie es im Elementarbuch angedeutet ist, lesen läßt, so bedürfen die Schüler dabei keiner andern Nachhülfe, als die oben §. 11. No. 1 für die einsylbigen Wörter angedeutet worden ist. — Z. B. nehmen wir gleich das erste Wort „Arbeit". Das Kind liest die erste Sylbe (Ar=) sogleich, weil es bisher schon vielfältig geübt worden ist, jeden Grundlaut mit einem beliebigen Hülfslaut zu verbinden; findet es in der zweiten Sylbe (=beit) eine Schwierigkeit, so besteht sie in der Anhäufung der Buchstaben (b=ei=t), die dadurch besiegt wird, daß der Lehrer den letzten

Buch=

Buchstaben (t) zudeckt, die sichtbar bleibenden (b= und ei) lesen, und an das gelesene (bei) den sichtbar werdenden t (bei=t) anschmelzen läßt.

Diese Regel stehe für immer fest: Findet ein Kind Leseschwierigkeit in Anhäufung der Buchstaben, so verkürze man die Reihe derselben durch Zudeckung eines Theils, und lasse zuerst die wenigeren, sichtbar bleibenden aussprechen, und zu diesen von den verdeckten einen nach dem andern hinzufügen.

4. Die Lesung dieser mehrsylbigen Wörter biethet auch Gelegenheit dar, den Schülern einen ziemlich deutlichen Vorbegriff von Sylben und mehrsylbigen Wörtern beizubringen. Der Lehrer kann so zu seinen Schülern reden: „Merkt auf mich, Kinder! Das Wort „Brod" kann ich auf einmal (in Einem Stimmabsatze) aussprechen; das Wort „Arbeit" aber (der Lehrer spreche es sylbenweis: Ar=beit) muß ich auf zweimal (in zwei Stimmabsätzen) aussprechen; und das Wort „Ur=sa=che" kann ich gar erst auf dreimal herausbringen. — Merkt noch einmal recht auf und seht auf meinen Mund; ich will euch Wörter vorsagen, und ihr müßt mir sagen, wie oftmal ich bei einem jeden die Lippen bewegen

muß (wie viele Stimmabsätze zu einem jeden derselben erfordert werden)." Der Lehrer sage jetzt ungefähr die Wörter: Wolle, Sache, Säbel, Summe ꝛc. deutlich und sylbenweise vor, und lasse sich bei einem jeden sagen, wie oftmal er dabei die Lippen bewege. Dann spreche der Lehrer wieder: „Kinder, von dem Worte, das ich auf einmal aussprechen kann, sagt man, es habe Eine Sylbe; und von dem Worte, das ich auf zweimal aussprechen muß, sagt man, es bestehe aus zwei Sylben. Das Wort Laub wird auf einmal ausgesprochen, und darum heißt man es ein Einsylbiges Wort (ein Wort mit Einer Sylbe); das Wort „Män-ner" (der Lehrer spreche es sylbenweis) wird auf zweimal ausgesprochen, und darum heißt man es ein zweisylbiges Wort (ein Wort mit zwei Sylben). Aus wie vielen Sylben wird also dasjenige Wort bestehen, das auf dreimal ausgesprochen werden muß?"

Kind. Aus drei Sylben.

Lehrer. Sag' mir, Kind! aus wie vielen Sylben besteht das Wort „Schulkind"?

Kind. Aus zwei Sylben. (Soll es aber das Kind nicht sogleich wissen, so spreche der Lehrer das Wort noch einmal, aber langsam vor, damit es eine jede Sylbe für sich hört).

Leh-

Lehrer. Wie viel hat das Wort „Ar=beit“ Sylben? Warum? Wie heißt die erste — wie die zweite Sylbe? — Auf diese Weise werden mehrere Wörter öfter zur Abwechslung durchgenommen.

5. Bei der Auflösung zwei= und mehrsylbiger Wörter in ihre Sylben, und diese in ihre Laute, ist zwar kein Setzkasten höchst nöthig. Wohl ist es aber gut, wenn man das eben aufgelöste Wort an demselben wieder zusammensetzen läßt. Das gegebene Wort werde zuerst in Sylben aufgelöset, und dann Sylbe für Sylbe aufgestellt. Dabei wird gefragt: „Aus wie viel Sylben besteht dieses Wort? Wie heißt die erste Sylbe? Aus welchen einfachen Lautzeichen besteht sie? Setze sie da her auf den Setzkasten!“ rc. Das Kind setzt einen Buchstaben nach dem andern zur Aufstellung der gegebenen Sylbe hin. So oft es einen Buchstaben zum andern hinzufügt, muß es sagen, wie die zusammengefügte Einheit jetzt heißt, wie es dann und dann (wenn wieder ein neuer Buchstabe hinzukommt) lautet, und welches Lautzeichen zur gegebenen Sylbe noch erfordert wird. Z. B.

Lehrer. Aus wie viel Sylben besteht das Wort „merken“? Kind. Aus zwei.

Lehrer. Wie heißt die erste? Kind. mer=

Lehrer. Aus welchen Lautzeichen besteht diese Sylbe? Kind. Aus m e r.

Lehrer. Setze diese an den Setzkasten hin. — Welches Lautzeichen nimmst du zuerst? K. Den m. Lehrer. Warum? K. Weil er bei „mer" zuerst gehört wird.

Lehrer. Setze also. (Das Kind setzt den m hin. Der Lehrer fragt ferner:) Was für ein Lautzeichen kommt nach m? (Kann sich das Kind nicht sogleich darauf besinnen; so sage der Lehrer die Sylbe noch einmal, aber so vor, daß der in Rede stehende Buchstabe recht hörbar wird: mer.) Kind. Ein e. Lehrer. Setze den e hinzu. Das Kind thut es. Lehrer. Heißt's jetzt schon me—r? K. Nein. Lehr. Wie denn? K. me. Lehr. Welches Lautzeichen wird noch dazu erfordert, damit es me—r heißt? K. Ein r. Lehr. Setze es dazu. Ist auf diese Weise die erste Sylbe aufgestellt; so frage man, wie die zweite Sylbe heißt, und verfahre damit eben so. — Wo kein Setzkasten vorhanden ist, da mache es der Lehrer so, wie es in der vorigen Stufe No. 6 gezeigt worden ist.

Diese und ähnliche Uibungen sind vorzüglich zur Vorbereitung im Rechtschreiben von großem Nutzen. Erstlich lernen dadurch die Kleinen für jeden Sprachton das geeignete Zeichen setzen, und zweitens lernen sie sich auch bei längeren Wörtern helfen, nämlich dieselben Sylbe für Sylbe hinschrei-

schreiben. Ein Vortheil, der durch die gewöhnliche Buchstabiermethode nicht bezweckt werden kann.

6. Das Auflösen der Wörter in Sylben und diese in Laute erstreckt sich nicht gerade auf diese Stufe, sondern auf alle übrigen und noch über sie hinüber. Ja diese Uibung muß auch selbst einst dem Rechtschreiben zur Seite gehen.

7. Diese Stufe darf um so weniger eher verlassen werden, bis sie von den Kindern recht eingeübt worden ist, als sie eine schon ziemlich vielseitige Uibung im Lesen darbietet. Eile mit Weile!

Vierte Stufe.

13.

Dehnungszeichen.

Um den Kleinen zur möglichst deutlichen Einsicht über den Zweck der Dehnungszeichen zu verhelfen, sage man ihnen, welche Buchstaben Grund- und welche Hülfslauter genannt werden, und mache sie aufmerksam, daß die Grundlauter bald länger, bald kürzer ausgesprochen, bald gedehnt, bald nicht gedehnt werden. Darauf erst läßt sich ihnen mit gehörigem Erfolg sagen: „Es ist nicht der Willkühr überlassen, wenn ein Grundlaut gedehnt oder nicht gedehnt werden soll, sondern es ist

durch gewisse Zeichen vorgeschrieben; diese Zeichen heißen Dehnungszeichen. Diese sind: entweder die Verdoppelung des Grundlautes, oder die Hinzufügung des Hauchlautes h. Uiber alles dieses kann der Lehrer ungefähr so zu seinen Schülern reden: „Ihr lieben Kleinen, ich will euch wieder etwas Neues lehren, merkt recht auf. Ich sage euch zweimal den a vor, aber das einemal ein wenig anders, als das anderemal. Also: a', a—a. Nicht wahr, ihr habt es gemerkt, daß ich, wie ich zum zweitenmal a gesprochen habe, dazu länger gebraucht habe? Jetzt will ich auch zwei o sagen, und ihr müßt mir bemerken, zu welchem o ich länger brauche, zum ersten oder zum zweiten. Merkt: o—o, o'. Zu welchem o habe ich länger gebraucht, zum ersten oder zum zweiten? Merkt, zu welchem o ich jetzt länger brauche, zum ersten oder zweiten: o', o'. Nicht wahr, zu einem wie zum andern? — Georg, sprich du mir den u recht lange aus. Kind. u—u— Lehrer. Und jetzt kurz ꝛc. Wer will mir den ö zuerst kurz, dann lang aussprechen? Den ä zuerst lang und dann kurz? ꝛc. Also merkt euch das, man spricht jeden Grundlaut bald kurz, bald lang aus. Wenn man ihn lang ausspricht, so sagt man, er sey gedehnt worden. Was habe ich gesagt? Was meyne ich

also,

also, wenn ich spreche: ihr sollt den a (e, u, o ꝛc.) dehnen (gedehnt aussprechen)? Kind. Wir sollen ihn lang aussprechen. Lehr. Gebt wieder recht Acht. Ich spreche euch zwei Wörter vor, wo bei einem jeden ein o vorkommt, und da sollt ihr mir sagen, ob ichs nicht bei einem Worte gedehnt habe. Merkt: Mo—os, los. (Bey jenem Worte werde das o ausgezeichnet lang ausgesprochen.) In welchem Worte habe ich das o gedehnt, in Mo—os oder in los? Wenn ich aber bei los auch das o dehnen wollte, wie müßte ich sprechen? (K. Lo—os.) Ich will noch zwei Wörter sprechen, bei denen ein e vorkommt: Bett, Beet. Was ist für ein Unterschied zwischen dem e im ersten und zwischen dem e im zweiten Wort? Welches habe ich gedehnt ausgesprochen?" ꝛc.

Solche Wörter sage ihnen der Lehrer mehrere vor, und lasse sie bemerken, wann und wo der Grundlaut lang oder kurz ausgesprochen ist. Dann spreche der Lehrer ferner zu ihnen: „Nun werdet ihr auch wissen wollen, wenn ihr beim Lesen einen Grundlauter dehnen sollt oder nicht? woran das zu erkennen ist? Ich wills euch jetzt sagen: Wenn ihr zwei a (der Lehrer schreibt sie doppelt an die Tafel), zwei e, zwei o ꝛc. gleich nebeneinander stehen seht, z. B. wie hier da an der Tafel, so be-

deutet

deutet das, daß man das a, e, o 2c. dehnen muß — oder glaubt ihr nicht, daß man z. B. zu zwei e länger zu thun hat, als zu einem e? Und wenn ihr nach einem Grundlauter (nennet mir sie alle!) also: wenn ihr nach einem dieser Buchstaben (wie heißen sie mit ihren Namen?) ein h bemerket (merkt es wohl, darnach muß es stehen!), so bedeutet es auch das nämliche. Was bedeuten zwei o (o—o)? zwei a (a—a)? 2c. Was hats zu bedeuten, wenn nach dem ö ein h steht? Da setze ich ein ü her; was muß ich thun, damit ich dazu üh (ü—ü) sprechen muß? Kind. Noch ein ü hinzusetzen. Lehr. Wenn ich aber nicht zwei ü setzen und doch will, daß ü gedehnt wird, was habe ich da zu thun? Kind. Sie müssen ein h hinzusetzen. Der Lehrer geht wieder zur Tafel und schreibt ein a an, läßt sichs aussprechen und fragt: ob es kurz oder lang ausgesprochen werden muß, und warum? Dann wieder: was er zu thun habe, damit man wisse, daß er gedehnt ausgesprochen werden muß? Sagt das Kind, man müsse noch ein a hinzufügen, so thue es der Lehrer und frage gleich wieder: was man noch hinzusetzen könnte zum a, daß es auch die Dehnung desselben bedeutet? K. Ein h. Lehr. (indem ers vor dem a gesetzt hat, so daß es ha heißt) Heißts jetzt ah? K. Nein, sondern ha.

Leh-

Lehrer. Wie muß ichs denn machen, damit es nicht ha, sondern ah heißt? K. Den h nach dem a setzen. Der Lehrer thut das, und setzet daneben besonders ein ŏ mit der Frage: ob dieser Buchstabe ŏ oder ŏh heißt? K. Er heißt ŏ. Lehr. Warum denn nicht ŏh? K. Weil nicht zwei ŏ beisammen stehen. Lehr. Wenn ich aber nicht zwei ŏ setzen, und doch haben will, daß das ŏ gedehnt werden soll, was muß ich thun? K. Ein h dazu setzen. Lehr. Vor dem ŏ oder nach dem ŏ? rc. Auf diese Weise durchgehe der Lehrer die Dehnungen aller Grundlauter, als: a—a, ah, åh (weil die erhöheten Grundlauter nicht verdoppelt werden), e—e, eh, o—o, oh, öh, uh, ůh, ih, ie. Das e nach dem i ist auch ein Dehnungszeichen, wobei aber die Kinder aufmerksam zu machen sind, daß sie ie nie mit ei verwechseln. Zu diesem Ende setze der Lehrer auf die Tafel erst ie und dann ei darunter, und lasse den Unterschied von beiden bemerken. Zur tiefern Einprägung dienen Wörter, wie z. B. sie, sei, dein, die, feil, viel rc. die ebenfalls angeschrieben und eingeůbt werden.

Um die Dehnungszeichen praktisch einzuůben, giebt das erste Elementarbuch Stufe IV. reichlichen Stoff. Am beßten ist es, wenn der Lehrer die ersteren Zeilen dieser Stufe zuerst von den Schůlern

lern am Setzkasten aufbauen, dann mehrmalen lesen, und endlich erst im Buche wiederholen läßt. Jenes kann ungefähr auf diese Weise geschehen: Der Lehrer geht zur Tafel und sagt: „Kinder, ich möchte das Wort „Haar“ aufschreiben; welche Buchstaben brauche ich dazu? Kind. Ein H, a, r. Lehr. (indem er den H angeschrieben hat): Wie heißt dieser Buchstabe? K. Er heißt H'. Lehr. Welchen Buchstaben muß ich jetzt anschreiben, damit nach und nach das Wort Ha a—r herauskomt? K. Ein a. Lehr. (indem er den a dazu geschrieben hat): Wie heißts jetzt? K. Ha. Lehr. Welchen Buchstaben muß ich noch dazu setzen, damit es Haar heißt? K. Sie müssen noch ein r hinzusetzen. Der Lehrer befolgt dieses, und macht das Wort „Har“ fertig. Lehrer. Heißt nun dieses Wort Ha—ar? Kind. Nein. Lehr. Wie denn? Kind. Ha'r. Lehr. Wie hast du den a in diesem Worte ausgesprochen, lang oder —? K. Kurz. Lehr. Wie spreche ich aber das a aus, wenn ich sage: Ha—ar? auch kurz? Kind. Nein; lang. Lehr. Ich wollte aber Ha—ar und nicht Ha'r anschreiben; was habe ich zu thun? K. — Lehr. Wir wollen dieses Wort stehen lassen wie es ist, und auf ein Neues das Wort Ha—ar schreiben; sagt mir, welche Buchstaben ich dazu brauche. K. H, a, r. Der Lehrer schreibt H und a dazu (Ha) an,

an, und fragt: wie dieses heißt? K. Ha. Lehr. Wie hast du das a ausgesprochen, lang oder kurz? K. Kurz. Lehrer. Warum hast du es nicht lang ausgesprochen? K. Weil nicht zwei a beisammen stehen. Lehrer. Es soll aber lang ausgesprochen werden im Worte Haar, was muß ich thun, damit ihr erkennet, ich will, daß ihr den a dehnen sollt? K. Sie müssen zwei a machen. Der Lehrer thuts, und fragt: wie es jetzt heißt, und was noch dazu gehört, damit das Wort Ha—ar entsteht. Darauf läßt er sich beide Wörter, Har und Haar, nochmal lesen und ihren Unterschied angeben. Darauf schreite der Lehrer zum folgenden Worte, halte sich aber eben nicht mehr so lange dabei auf: „Kinder, jetzt will ich das Wort baar anschreiben; welches Wort will ich anschreiben?" (Wenn einige Kinder „bar" und nicht „ba—ar" zur Antwort geben, so sage ihnen der Lehrer das Wort noch einmal vor, und mache sie aufmerksam, daß er das a gedehnt habe.) Lehr. Aus welchen Lauten besteht das Wort? K. Aus b, a — Lehr. (einfallend) Aus was für einem a, einem langen oder kurzen? K. Einem langen a — Lehr. B und aa heißt erst? K. Baa. Lehr. Und ich will baa—r anschreiben, welchen Buchstaben brauche ich noch zu baa, damit es baa—r heißt? K. Ein r. Der Lehrer schreibt zuerst ba, und fragt, wie es heißt,

und

und ob es so recht ist; dann baa, fragt wieder, wie es heißt, und welches Lautzeichen noch dazu erfordert wird, damit es ba—a—r heißt ꝛc. — Dann schreite er zum Worte p a a—r e n, indem er fragt: „Ich will das Wort p a a r e n anschreiben; ist es ein Wort mit einer Sylbe oder mit mehreren Sylben? — Mit wie vielen Sylben? Wie heißt die erste Sylbe? und wie die zweite? Wenn ich dieses Wort anschreibe, welche Sylbe muß ich zuerst anschreiben? K i n d. Die Sylbe p a a. (Spricht sie das Kind nicht recht vor, so mache der Lehrer auf den Fehler aufmerksam, sage z. B. „Ich habe an p a a r e n ein scharfes b (p), ein gedehntes a (aa) ausgesprochen" ꝛc.) L e h r. Aus welchen Lautzeichen besteht die Sylbe paa? K i n d. Aus einem p und einem aa. L e h r. Also aus einem scharfen b und einem gedehnten a? K. Ja. Der Lehrer schreibt an die Tafel „b a", und fragt, ob es p a a heißt? und warum nicht? und wie denn? Darunter schreibt er pa, fragt wieder, wie denn das heißt, ob es nicht paa heißt, und woran es noch fehlt ꝛc. L e h r. Jetzt sind wir mit dieser Sylbe fertig; wie heißt die zweite Sylbe? (Wissen sich die Kleinen nicht mehr darauf zu besinnen, so sage ihnen der Lehrer das ganze Wort p a a = r e n noch einmal vor.) K. r e n. L e h r. Aus welchen Lautzeichen besteht diese Sylbe? K. r, e— L e h r.

(ein=

(einfallend) Aus einem langen oder kurzen e? K. Aus einem kurzen e und einem n. Der Lehrer fragt wieder, welches Lautzeichen bei r e n am ersten ausgesprochen werde, und er also auch am ersten anschreiben müsse, und, nachdem er es angeschrieben hat, welches Lautzeichen darauf folgt, wie r und e zusammen lautet, und was noch dazu gehört, damit es r e n heißt? rc.

Auf diese Weise mag der Lehrer die Tafel ganz überschreiben, dann ist es so weit, daß die Schüler die vierte Stufe mit Bewußtseyn lesen.

Hinsichtlich des th hat der Lehrer begreiflich zu machen, daß jeder Grundlauter, vor oder nach welchem th steht, ebenfalls lang ausgesprochen wird. Da ist es auch wieder am beßten, wenn der Lehrer einige Beispiel-Wörter doppelt an die Tafel schreibt, das eine mit t, das andere mit th, z. B. tun, thun (welches tuhn ausgesprochen wird); Hut, Huth; Ge-beth, ge-bet; thätlich, töd-lich rc. und den Unterschied der Aussprache bemerket.

Mit dem ß mache der Lehrer es eben so. Nur ist bei diesem noch zu bemerken, daß es an und für sich schärfer lautet als s, aber doch dem Grundlauter zum Dehnungszeichen ist.

Fünf-

Fünfte Stufe.

14.

Schärfungszeichen.

So wie man die Schüler vorhin die Dehnung der Grundlauter fühlen lehrte, so lehre man sie jetzt auch die Schärfung der Hülfslauter bemerken, welches ungefähr mit den nämlichen Fragen, wie bei jenen, bewerkstelliget werden kann. Darauf erst wird ihnen gesagt, daß durch Verdoppelung der Mitlauter die Schärfung, d. i. die härtere, schnellere Aussprache der Sylbe angedeutet werde.

Auch hier ist es wieder gut, wenn der Lehrer das Wort, das er als Beispiel der Schärfung irgend einer Sylbe aufstellt, einmal mit- und einmal ohne Schärfungszeichen anschreibt. Z. B. Rab, Rapp, Ra-be, Rap-pe; lab, Lapp, la-be, Lap-pe; kam, Kamm; Has, Haß; etc. Die Verfahrungsart ist wie oben bei den Dehnungszeichen.

Um die Nothwendigkeit der Verdoppelung der Hülfslauter einleuchtender zu machen, taugen vorzüglich die mehrsylbigen Wörter, worinn die doppelten Grundlauter getrennt vorkommen. Z. B. has-sen, fas-sen, es-sen, küm-mer-lich etc.

Denn

Denn in diesen Wörtern fühlt man am beßten das zweimalige Daseyn des Hülflauters. Um aber die Schüler dahin zu bringen, daß sie hinsichtlich der Schärfung nach und nach von diesen mehrsylbigen Wörtern auf die einsylbigen schließen, muß sie der Lehrer oft auffordern, irgend ein mehrsylbiges Wort in ein einsylbiges umzusetzen. Z. B. kom-men, komm; gaf-fen, gaff; sol-len, soll; ꝛc. Der Lehrer fragt: „Sagt mir das Wort kom-men mit Einer Sylbe? (komm). Wie lautet sol-len in Einer Sylbe?“ ꝛc. Wissen sich die Kinder anfangs nicht gleich zu helfen, so zeige er ihnen in einigen Beispielen, was er eigentlich will. „Anton, wie sagt dein Vater zu dir, wenn du zu ihm kommen sollst? Nicht wahr, er ruft: „Komm Anton!“ Sieh, da sagt er das Wort kom-men in Einer Sylbe: komm“ ꝛc.

Zur Übung in dieser und der vorhergehenden Stufe lasse der Lehrer an den Setzkasten mehrere Wörter, die theils geschärfte Sylben und theils gedehnte Grundlauter enthalten, setzen, und zu entgegengesetzten umändern. Z. B. Georg, setze mir da das Wort Sohn her; welche Lautzeichen brauchst du dazu? Welches gleich zuerst? und gleich darnach? Wie lautet S und o zusammen? Soll aber zum Worte So—hn das o nicht gedehnt seyn? Wie willst du die Dehnung des o anzei-

zeigen? — Jetzt heißts So—h, aber noch nicht Soh—n; was hast du noch zu thun? ꝛc. — Fritz, ob du mir wohl aus dem Worte Sohn nicht das Wort So—nn machen kannst? Wie willst du das anfangen? Warum willst du den h wegthun? Jetzt heißts erst Son, aber noch nicht Sonn. Spreche ich bei diesem Worte nicht einen Laut scharf aus? Welchen? Wie zeigt man die Schärfung an? ꝛc. Auf gleiche Weise werde auch z. B. Ahle gesetzt und in alle verwandelt, Stadt gesetzt und in Staat umgeändert ꝛc.

Der Lehrer lasse aber anfangs die Beispielwörter recht lang dehnen und recht kräftig schärfen, um auf diese Weise den Kindern den Begriff von Dehnung und Schärfung mehr zu versinnlichen. Durch diese Uibung werden sie gewöhnet, künftig beim Rechtschreiben genau auf des Lehrers Aussprache zu achten, um die Dehnungs- und Schärfungszeichen richtig anzuwenden, und der reinen Sprache gemäß zu schreiben.

Sechste Stufe.

15.

Doppelmitlauter und Zusammensetzungen von Mitlautern.

Eine Schwierigkeit beim Lesen verursacht das Zusammentreffen mehrerer Mitlauter, die in Einem

nem Stimmabsatz ausgesprochen werden müssen, wie z. B. in dem Worte **blasen** am Anfange das **bl**, und in dem Worte **Marsch** am Ende das **rsch**. Allein, diese Schwierigkeit ist auch bald besiegt. Man darf sich theils nur der Bemerkung, daß die Verdoppelung der Mitlauter zur Schärfung diene, stets bewußt bleiben, und (großen=) theils aber die Mitlauter, die am Anfange oder Ende der Wörter und Sylben zusammen vorkommen, als Doppelmitlauter behandeln.

Diesem letzteren zur Folge besteht also die Aufgabe dieser Stufe darinn, daß der Lehrer die Doppelmitlauter zuerst **ohne Grundlaut**, für sich allein, und **dann** in Verbindung **mit Grundlautern** aussprechen lehre.

1. Doppelmitlauter, die am **Anfange** der Sylben und Wörter vorzukommen pflegen, sind folgende: bl, br, pl, pr, dr, tr, fr, fl, gr, gl, gn, kr, kl, kn, pf, pfl, pfr, ps, sp, spr, spl, st, str, zw, schw, schm, schn, schr, schl, &c. Am **Ende** kommen vor: mt, ms, mst, mp, pf, mpf, mpft, mpfst, nd, nt, ns, nst, nz, nzt, nzst, ng, ngs, ngst, nch, nsch, nf, nft, nk, nkt, nkst, ld, lt, llt, ls, lst, lf, lb, lbt, lbst, lp, lpt, lz, lzt, lm, ln, lk, lg, lgst, lsch, lscht, lch, rd, rds, rt, rts, rst, rb, rbt, rbst, rp,

rs,

rg, rgt, rgst, rk, rkt, rkst, rch, rcht, rsch, rz, rzt, rzst, rs, rm, rmt, rmst, rn, rnt, rf, rft, cht, chst, chz, chzt, chzst, scht, ßt, ft, fst, fz, zt, tzt, tzst, ts, tsch, tscht, ds, dt, bs, bst, bsch, pt, ps, pst, pf, pft, ps, gd, gt, gs, gst, ks, cks, ckt, ckst, chs, xt.

2. Um die Schüler dahin zu bringen, daß sie diese Doppelmitlauter für sich, ohne Verbindung mit einem Selbstlauter aussprechen, darf man sie nur erinnern, welchen Laut jeder Buchstabe für sich hat, und sie aufmuntern, den voranstehenden in den zweiten, nebenstehenden Laut hineinzuströmen. Z. B. Um sie dahin zu bringen, daß sie den Doppellaut fr in Einem Stimmabsatz aussprechen, lasse man zuvor von einem jeden dieser zwei verbundenen Buchstaben (also von f und von r) den Laut angeben, dann dieses so schnell wiederholen, daß der von f sich in den Laut r gleichsam hineinstürzt: f——r, f—r, fr'. Nehmen wir als Beispiel den Doppelmitlaut rm (bei Harm, warm ꝛc.). Der Schüler stimmt den Laut vom r an, und dehnet ihn aufs m hinüber, also: r—m.

3. Der Lehrer kann die oben angegebenen Doppelmitlauter auch auf folgende Weise zur Einübung aufstellen: Er schreibe nämlich die Doppelmitlauter nach und nach an die Tafel, aber von

jedem derselben immer nur zuerst den voranstehenden Buchstaben, den die Schüler so lange forttönen müssen, bis der Lehrer den zweiten hinzugesetzt hat, in dessen Laut sich der bereits angestimmte (angetönte) verlieren muß. Z. B. Der Lehrer will den lsch einüben lassen. Da schreibt er zuerst den l an; kaum ist er angeschrieben, so betönen ihn die Schüler in Einem fort (l———— ꝛc.), bis der Lehrer den sch daneben gesetzt hat, worauf die Schüler den Laut l im Laute sch endigen: l—sch.

4. Damit aber diese Uibung nicht in ein planloses Geblase und Gesause ausarte, lasse der Lehrer einen jeden Doppelmitlauter, nachdem ihn die Schüler ohne fremden Zusatz aussprechen können, mit Selbstlautern in Verbindung setzen. Es versteht sich von selbst, daß den Doppelmitlautern, die am Anfange der Sylben und Wörter vorkommen, der Selbstlaut nach-, und denjenigen, die am Ende der Sylben und Wörter vorkommen, der Selbstlaut vorgesetzt werde. Z. B. ble, bli, bla, blo, blu ꝛc. bro, brö, brä ꝛc. dre, dri, drü ꝛc. Dagegen aber: amt, omt, ömt, ümt ꝛc. ensch, ansch ꝛc. Ist ein Setzkasten vorhanden, so geht diese Uibung ganz schnell: Der Lehrer will z. B. den Doppelmitlauter br einüben lassen. Da stellt er zuerst den b an den Setzkasten

E hin,

hin, und läßt sich ihn antönen; während dem setzt er den r daneben (hr), und läßt den h in den r hineinströmen: h—r. Darauf fragt er wieder: wie h und r zusammen ausgesprochen werden. Haben die Kinder diesen Doppelmitlauter einigemal ausgesprochen, so kommt ein Grundlaut (ein a, o, e oder ein anderer) daneben, und die Kinder lesen die ihren Augen dargestellte Sylbe ohne Schwierigkeit. Der Lehrer verwechselt darauf den Grundlauter mit anderen, und läßt wieder lesen. Z. B. Es steht die Sylbe hro an der Tafel. Da wird der o bald mit a, e, i, u ꝛc. verwechselt ꝛc. hro, hra, hre ꝛc.

Uibungsfragen hiebei sind: „Wie lautet f und r zusammen? — Welche Buchstaben heißen zusammen fr? — Wenn ich aber zu fr noch ein o hinzuthun wollte, wie heißts dann? — Welcher Buchstabe muß aber zu fr noch hinzukommen, damit es freu heißt? — Welcher Buchstabe wird zu r noch erfordert, damit es rt lautet? — Wie lautet r und t zusammen? — Wenn vor rt ein a kommt, wie heißt es? Wenn aber ein i, (e, o ꝛc.) zuvor kommt, wie dann?

5. Sind diese Uibungen genügsam durchgenommen, so schreite man zur Lesung der Wörter unter der vierten Stufe des Elementarbuches. (Es ver=

versteht sich, daß zuerst nur die einfacheren Doppelmitlauter (z. B. nt, ny, ft, ng ꝛc.) und dann, bei der Repetition, die zusammengesetzteren (wie z. B. lbst, lpt ꝛc.) genommen werden. Die Schwierigkeiten, die bei Lesung der erwähnten Stufe vorkommen können, lassen sich auch sehr leicht besiegen, wenn man dabei ungefähr so verfährt, wie es oben bei der dritten Stufe No. 1 gezeigt worden ist. Liest ein Schüler einen Buchstaben falsch (z. B. er sagt: mid statt mit), so werde ihm gesagt: „dieser Buchstabe lautet nicht so“; läßt er einen Buchstaben aus, so werde ihm bedeutet: „diesen Buchstaben mußt du auch mitsprechen“. Z. B. Das Kind liest „lasen“ anstatt „blasen“; so frage der Lehrer, ob am Anfange ein l oder ein bl steht. Ferner: Findet ein Kind in der Anhäufung der Buchstaben Schwierigkeit: so verkürze man die Reihe derselben durch Zudeckung eines Theiles ꝛc. oder man lasse den zusammengesetztern Doppelmitlauter für sich ins Reine bringen ꝛc. Z. B. Das Kind kann mit dem Worte Pflaum nicht zurecht kommen; da frage der Lehrer: „Welcher Buchstabe steht anfangs gleich? welcher darnach? Wie wird p und f zusammen gelautet? was kommt nach pf? wie lautet pf und l? ꝛc. Weiß sich ein Kind bei einem solchen Worte nicht zu helfen, das sich auf zwei

oder mehrere Mitlauter endet, wie z. B. in Arzt, und sagt etwan Arz, oder Art, oder Azt, oder eine andere Unrichtigkeit: so decke der Lehrer die unrichtig ausgesprochenen Buchstaben zu, lasse die sichtbar gebliebenen aussprechen, und zur ausgesprochenen Sylbe einen Buchstaben nach dem andern sichtbar werden, und mit der Sylbe verbinden. Also: A–r– Ar–z, Arzt. Auf gleiche Weise auch bei karg; der Lehrer deckt den g zu, läßt sich kar aussprechen, und diese Sylbe mit dem indessen entdeckten g enden.

6. Die Bemerkung, daß die Verdoppelung von Mitlautern zu Schärfung der Sylbe diene, ist ebenfalls eine Grundlage zur leichtern Lesung der Sylben, die viele und verschiedene Mitlauter enthalten. Z. B. „kömmt" (köm–mt) enthält den Doppelmitlauter mt und das Schärfungszeichen mm zugleich.

7. Diese Stufe biethet auch vorzüglich viel Stoff zu Uibungen für den Setzkasten dar, denn die Wörter mit gedoppelten Mitlautern lassen sich unendlich variren, und begünstigen sehr die Wiederholung der in den vorigen Stufen durcharbeiteten Punkte. So kann z. B. ein Schüler aufgefordert werden, das Wort „lasen" zu setzen; ein anderer, aus diesem das Wort blasen hervor-

zu-

zubringen, und wieder ein dritter, dasselbe in blasest, blase ꝛc. umzuändern.

Es versteht sich bei dieser Setzübung für immer von selbst, daß der Lehrer das Wort, welches er von einem Schüler setzen lassen will, zuerst in Sylben und diese in die einfachen Laute auflösen, und dann erst auf den Setzkasten stecken läßt.

Auch muß es nochmal ausdrücklich gesagt werden, daß über diesen Nebenübungen die Hauptübung, nämlich das Lesen selbst, nicht vergessen werde. Uibung, Uibung; vielfältige Uibung führt erst zur Fertigkeit.

Siebente Stufe.

16.

Besonders angenommene teutsche Lautzeichen.

1. Entlehnte Buchstaben,

d. i. solche, welche aus fremden Sprachen in die teutsche aufgenommen wurden, sind: y, ey, c, qu, x, ph. Was den Schülern über jeden dieser Buchstaben zu sagen ist, deutet das Elementarbuch selbst genugsam an. Um die Schüler im schnellen, richtigen, d. i. selbstthätigen Aussprechen dieser Buchstaben zu üben, ist es ebenfalls wieder nothwendig, sie anfangs nur mit Einem

Hülfs-

Hülfslaute zu verbinden. Z. B. Um c zu üben, werden die Sylben an die Tafel geschrieben: ce, ci, cä, co, ca, cu, cau etc. und dabei immer gefragt: ob c und au, kau oder cau ausgesprochen wird etc.

2. Abweichend auszusprechende Buchstaben, auch unächte Buchstaben genannt, sind diejenigen, die nicht immer den Laut bezeichnen, den sie ursprünglich bezeichnen sollten; wie z. B. ch, ti, rh, ng; auch das c gehört hieher, so wie es unter die entlehnten gezählt wird. Das, was den Schülern über jeden dieser Buchstaben zu sagen ist, deutet ebenfalls das Elementarbuch genügsam an. In dieser Stufe kommen viele fremde, nicht teutsche Wörter vor, an welchen der Lehrer allerdings Veranlassung nehmen muß, ihnen wenigstens davon so viel zu sagen, als in Bezug des Aussprechens einzelner Buchstaben nothwendig ist. — Die Lesung der Wörter dieser Stufe werde ebenfalls zuerst an der Tafel, und dann erst im Buche vorgenommen.

Achte Stufe.

17.

Uibungen im Sylbenabtheilen.

Den Kindern werden die drei einfachen Theilungsregeln zum klaren Bewußtseyn gebracht, damit

mit sie zur Einsicht gelangen, beim Lesen oder Abtheilen der Wörter nicht mehr Buchstaben zusammen zu sprechen, als zu Einer Sylbe gehören. Diese Uibung ist durch den lückenlosen und sorgfältig geordneten Elementarfortschritt der vorigen Stufen hinlänglich vorbereitet worden, und er darf hier eben nicht viel Schwierigkeit erwarten.

Die einfachen Theilungsregeln heißen:

1. Jeder Mitlauter, der einzeln zwischen zwei Grundlautern steht, muß zum letztern Grundlauter gelesen werden. In dem Worte Bruder kommt der Mitlauter d zur letzten Sylbe, weil er zwischen zwei Selbstlautern (zwischen u und e) steht. Diese Regel enthält den Ersten Hauptgrund der Sylbentheilung oder der Zerlegung der Wörter in ihre einzelnen Glieder. Aus ihr folgt:

2. Der hintere Grundlauter muß immer Einen Mitlauter bekommen. Also: Stehen zwei, drei oder mehrere Mitlauter zwischen zwei Grundlautern, so kommt immer der letztere Mitlauter zum folgenden Grundlauter. Z. B. Mut-ter, fal-len, Aerz-te, Forst-beamte, woll-te.

3. Zusammengesetzte Wörter müssen getheilt werden, wie sie zusammengesetzt sind. Diese Regel geht jener vor. Z. B. „Wagen-

genaxt" soll jenen Regeln zu Folge so getheilt werden: Wage-Naxt; es ist aber ein zusammengesetztes Wort, und muß deßwegen ihrer Zusammensetzung gemäß zerlegt werden, nämlich: Wa-gen-axt.

Um den Schülern diese Theilungsregeln beibringen zu können, muß also der Lehrer

a) ihnen sagen, welche Buchstaben Grundlauter (Selbstlauter) und welche Mitlauter sind; *)

b) sie auffordern, an mehreren, an die Tafel geschriebenen Wörtern erst die Mit- dann die Grundlauter aufzusuchen; (z. B. Kind, sage mir, welche Mitlauter sind in diesem Worte da? (auf Bruder zeigend) ist u auch ein Mitlauter? e? was denn? Ist r ein Mit- oder Grundlauter?)

c) sie fragen, wie viele Mitlauter in diesem oder jenem (an der Tafel stehenden) Worte je zwischen zwei Selbstlautern stehen? Z. B. Der Lehrer hat die zwei Wörter: waschen, Leuchter, an die Tafel geschrieben, und fordert ein Kind auf, zu sagen, wie in dem ersten Worte (waschen) die Grund- und wie die Mitlau-

ter

*) Dazu benütze der Lehrer die allererste Seite des Elementarbuches, wo alle Buchstaben in diesen zwei Klassen aufgestellt sind.

ter heißen? Das Kind sagts. Darauf fragt der Lehrer wieder: Wie viele Grundlauter sind darinn? Kind. Zwei. Lehr. Wie heißen sie? K. a und e. Lehr. Was bemerkest du zwischen dem a und e? K. Ein sch. Lehrer. Ist das ein Grundlauter? K. Ein Mitlauter. Lehrer. Also kann ich sprechen: In diesem Worte steht Ein Mitlauter zwischen zwei Selbstlautern. Wenn ich dieses Wort (auf waschen deutend) lese, muß ich sprechen: wasch-en? wie denn? Wenn du sagst: wa-schen, sprichst du das sch zum vorstehenden oder nachfolgenden Grundlauter (was meyne ich für einen, wenn ich sage: zum nachfolgenden?), also: sprichst du den sch zum ꝛc. aus? — (Steht a vor oder nach dem sch? Weil er vor steht, so können wir ihn den vorstehenden Grundlauter nennen. Steht e auch vor dem sch? Weil er nach steht, so können wir sagen: e ist der nachfolgende Grundlauter.) Jetzt spreche noch einmal das Wort (auf waschen zeigend) aus. Kind. Waschen. Lehrer. Also: wa-schen, nicht wahr? Da hast du den sch zum e zurückgenommen, und das ist recht. Nur will ich dirs noch besser, deutlicher, sagen, was du gethan hast. Vorhin sagtest du, daß e der nachfolgende Grundlauter sey, und weil du den sch dazu ausgesprochen hast, so kann ich so sprechen: Du hast den sch zum nachfolgenden Grundlau-

lau-

lauter genommen. — Lehrer. Wie heißt man das Ding, worein man Abends die Kerze steckt, wenn sie angezündet ist, damit sie gerade steht? Kind. Leuchter. Lehrer. Wie ists besser, wenn ich sage: Leucht=er oder Leuch=ter? Kind. Leuch=ter. Lehr. Recht. (Er steckt dieses Wort mit beweglichen Buchstaben an den Setzkasten, und läßt sichs sagen, wie es heißt. Dann): Wie heissen die Grundlauter in diesem Worte, und wie die Mitlauter? Wie viele Grundlauter sind es? Wie viele Mitlauter sind zwischen diesen zweien Grundlautern? Und wie heißen sie? Welcher ist von diesen beiden der erste und welcher der nachfolgende? Wenn ich dieses Wort in Sylben *) theilen will, wie muß ich es machen? muß ich es so machen? (der Lehrer rückt die ersten vier Buchstaben — Leucht= — weiter vorwärts). Wie hieße es so? (Leucht=er) Spricht man dieses Wort so? Wie denn? Also muß t zur folgenden Sylbe genommen werden? ꝛc. Wenn auf diese Weise die Schüler dahin gebracht worden sind, schnell zu bemerken, welche und wie viele Mitlauter je zwischen zwei Grundlautern stehen; so lassen sich erst mit wahrem Erfolg die obigen Theilungsregeln beibringen. Eben so wird

d)

---

*) Was eine Sylbe ist, ist den Kindern in der vierten Stufe gesagt worden.

d) zur Beibringung der dritten Theilungsregel vorausgesetzt, daß die Kinder einen klaren Begriff haben von zusammengesetzten Wörtern. Zu diesem wird ihnen der Lehrer am leichtesten dadurch verhelfen, wenn er je zwei und zwei einfache Wörter mit beweglichen Buchstaben an den Setzkasten setzt, und sie vor den Augen der Schüler in Ein Wort zusammenrückt. Z. B. Der Lehrer setzt die zwei Wörter: Frucht, Baum, und fragt: Wie heißt das erste Wort? wie das zweite? Jetzt will ich diese zwei Worte zusammensetzen, und dann wirds Ein Wort. Was habe ich gesagt? — Jetzt (indem sie der Lehrer zusammengesetzt hat: Fruchtbaum) sinds Ein Wort, wie heißt dieses Wort? Und wie ist es entstanden? Was that ich, damit dieses Wort wurde? Also, ich habe es aus zwei Wörtern zusammengesetzt; darum heißt man Fruchtbaum ein zusammengesetztes Wort. Was habe ich gesagt? Warum heißt man dieses Wort ein zusammengesetztes? — Der Lehrer setzt die Sylbe ab und das Wort schneiden an den Setzkasten, und verfährt damit eben so; d. i. er setzt das Wort abschneiden zusammen, und läßt sich sagen, daß es ein zusammengesetztes Wort ist.

Hier hat der Lehrer auch Gelegenheit, die Lehrlinge darauf aufmerksam zu machen, daß die

Dop-

Doppelmitlauter (z. B. bl, spr, str ic.) unzertrennbar sind.

Neunte Stufe.

18.

Uibung im Lesen an kleinen Sätzen,

damit es zur elementarischen Genauigkeit und Vollkommenheit werde.

In dem eben vorgezeichneten Gange sind die Schüler, nach Vollendung der vorigen Stufe, so weit gebracht, daß sie Sätze mit elementarischer Vollendung (d. i. zwar langsam aber keinen Buchstaben auslassend) lesen können. Nun sollen sie es aber auch nach und nach zur Fertigkeit und Schönheit im Lesen bringen. Sie sollen sich in dem freien Gange der naturgemäßen Lehrweise, Gelenkigkeit, Gewandtheit, Sicherheit und Zuverläßigkeit erwerben, die ihnen zum richtigen, wohlgefälligen und eindrücklichen Vortrage jeder Redegattung unentbehrlich sind. Darum ist es nöthig, daß das Lesen täglich fleißig geübet werde. Aber auch hier hängt der gute Erfolg nicht blos von Uibung allein, sondern großentheils von der rechten Art und Weise, von der Zweckmäßigkeit der Uibung ab. Ich nehme hier Gelegenheit, darüber im Allgemeinen tiefer einzugehen:

1. Der

1. Der Lehrer wache strenge darüber, daß jeder einzelne Laut, jede Sylbe, jedes Wort deutlich, sicher, rein, mit natürlich heller und lauter Stimme ausgesprochen werde. Es komt auf die erste Gewöhnung, daß die Schüler beim Lesen nichts übersehen, nichts errathen, nichts verschlucken, keine leeren Zwischentöne einmischen, nicht stottern, schnurren, singen, schreien dürfen, alles an. Denn durch Gut- und Richtiglesen lernet man Schön- und Schnelllesen, aber nicht umgekehrt. Zur Verbesserung natürlicher Organ- und Sprachfehler ist für die Jugend dieser Klasse nichts bessers, als das taktmäßige Zusammenlesen Mehrerer. Es giebt, recht betrieben, Schwung und muntere Thätigkeit *) der ganzen Reihe, unterhält die Aufmerksamkeit,

*) Krug sagt: „Das Kind muß sehr physisch schwach und abgespannt seyn, das bei dem taktmäßig rastlosen, muntern Fortschreiten Aller sich nicht fortgezogen fühlt.“ Und Niemeyer setzt hinzu: „Es liegt dieß auch in der Natur mechanischer Bewegungen, wenn sie von mehreren zugleich betrieben werden sollen (z. B. das Marschiren, Hämmern, Dreschen ꝛc.), daß sie in dem Grade leichter, sicherer und schneller von Statten gehen, als sie nach einem gewissen Takt, als der Form und Regel einer dabei nöthigen Gleichmäßigkeit und Zeitfolge, betrieben werden.

keit, und mildert durch die Einwirkung des Taktmäßigen alles Uibellautende, Rollende, Uiberfeine, Singende, Hastige rc. Denn jeder Schüler ist dadurch gezwungen, seine Stimme mit der des ganzen Chores in gleichschwebender Harmonie zu erhalten, und jeden Laut des Wortes so hören zu lassen, wie er gehört seyn will. — Freilich muß dieses Zusammenlesen in den folgenden Kursen nach und nach ganz wegbleiben, und das Vorlesen des Lehrers, welches viel bildender ist, an die Stelle treten.

2. Aus dem Gesagten geht hervor, daß jenes deutliche, sichere, reine und natürliche Lesen zuerst mit einzelnen Lautern, Sylben, Wörtern zur Fertigkeit gekommen seyn muß, bis es sich auf ganze Sätze erstrecken kann. Diese Erinnerung mag mich zugleich rechtfertigen, daß ich in meinem Elementarbuche erst in der letzten Stufe einfache Sätze zur Lese-Uibung aufgestellt habe. Sätze bestehen aus einzelnen, ineinander verbundenen Wörtern rc. und Wörter aus Sylben und Lauten. Wo soll also der Gang des Lesenlernens beginnen, unten oder oben? Von der Seite betrachtet, ist die Forderung jener Fibeln rc. welche schon in der zweiten Seite ein Wortgemengsel als Sätze zur Leseübung aufstellen, offenbar zu über-

übertrieben. Der Leseschüler soll auf diese Weise auf die einzelnen Laute, auf ihre Verbindung zu Sylben und Wörtern, und auf fließende und schnelle Verbindung der Wörter zu Sätzen zugleich sein Augenmerk richten. Der Schüler, der kaum einigemal den Schulstaub gerochen hat, kann noch kein fertiger Lautirer seyn, wie will man ihm zumuthen, daß er ein fertiger Syllabirer oder gar ein fertiger Wörterleser sey? Erst kürzlich kam mir eine Fibel unter die Hand, welche schon auf der zweiten Seite, zur Einübung des M, den Satz aufstellt: „Wo war er, mein Max?" (?) — Was soll das Kind gleich anfangs mit diesem Satze? Ihn lesen? Wenn es das selbstthätig (ohne ihn zuvor auswendig gelernt zu haben) thut, so wird es so langsam von Wort zu Wort gehen, daß es den Zusammenhang derselben gar nicht ahndet: „W—o — w—a—r — e—r —, me—i—n — M—a—x" rc. „Das Kind soll diesen Satz so oft wiederholen, daß es ihn fertig liest." Nun, und was ist damit gewonnen? Nichts anderes, als daß es ihn auswendig so gut als inwendig lieset, und wegen dem Sinne des Gelesenen weder die einzelnen Buchstaben, noch die einzelnen Wörter für sich prüfet. Hiezu kommt noch: Sätze lassen sich nicht wie einzelne Wörter nach dem Bedürfniß der eben zu behandelnden Stufe

ord-

ordnen. Jede Stufe will ihre eigenthümliche Schwierigkeit überwinden, und dieses wird sie nur dann, wenn sie hinlängliche Uibung aufstellt. Wenn aber z. B. die Fibel zur Einübung des Doppelmitlauters fl den Satz aufstellt: „Sey fleißig, mein Kind“; soll es an dem schon genug seyn? soll durch das einzige Wort fleißig das fl schon hinlänglich eingeübt seyn? Schon mehr hätte man zu erwarten, wenn statt diesem fünfwortigen Satz z. B. diese fünf Wörter der Uibung dargebothen wären: Fleiß, flach, fluch, Flos-sen, flüchtig rc. — „Aber man soll dem Schüler sein Geschäft erleichtern, ihm durch verständliche Worte Stoff zum Nachdenken und zum Vergnügen geben! Und bei einzelnen Sylben und Wörtern kann sich das Kind gar nichts Vernünftiges denken.“ Ich erwiedere:

a) Was sich der Leseschüler bei einer Sylbe Vernünftiges denken, und wie überhaupt der Leseunterricht als eine herrliche Denkübung benützt werden kann, ist oben deutlich genug gezeigt worden, und ich brauche mich hier nicht zu wiederholen.

b) Uiber einzelne Wörter läßt sich verhältnißmäßig so viel sagen, als über einzelne Sätze, wenn sie, den Kindern naheliegende Begriffe bezeichnen. Oder läßt sich über die Be-

deu-

deutung einzelner Wörter nicht zu den Kindern reden? Ich glaube, daß dieses gerade der richtige Gang des Erklärens des Gelesenen sey. Denn, um zum Kinde von der Bedeutung der in Verbindung gesetzten Wörter reden zu können, muß man ehevor mit der Bedeutung der Wörter außer Verbindung im Reinen mit ihnen seyn. Die Worterklärung geht der Satzerklärung vor; freilich nur in Bezug auf die mächtigen Redetheile, auf Nenn- Rede- Eigenschafts- ꝛc. Wörter. Nehmen wir z. B. die Wörter: höflich, fleißig.

Der Lehrer fordert einen Schüler auf, das erste Wort in Sylben aufzulösen; der Schüler thuts und denkt. Der Lehrer verlangt, daß auch die Sylben in ihre Elemente zerlegt werden; der Schüler thuts und denkt. Der Lehrer läßt sich das Wort wieder sylbenweise zusammensetzen; der Schüler thut das und denkt. Der Lehrer erzählt Etwas von einem höflichen Kinde; der Schüler muß nacherzählen und denkt. Der Lehrer fragt, wie es der höfliche Knabe gemacht habe, daß man ihn höflich nennen konnte? der Schüler sucht das zu beantworten und denkt. Der Lehrer fragt wieder, wie es das befragte Kind machen müsse, daß es auch höflich heißen kann? das Kind be-

sinnt sich darauf, d. h. es denkt. So verfährt der Lehrer auch mit dem Worte fleißig.

c) Wenn beim ersten Leseunterricht doch immerhin dahin zu wirken ist, daß sich die Schüler den Mechanismus des Lesens aneignen, so muß auch der Lesestoff auf zweckmäßige, stufenweise Leseübung, nicht auf Verstandesbildung berechnet seyn. Das Lesebuch ist zunächst Lesebuch und nicht Lehrbuch, und muß als dieses den Stufengang für sich, und nicht für die unmittelbaren Verstandesübungen enthalten. Die ordentliche, fließende Satzlesung ist auch schon deswegen eine spätere, eigene Uibung, weil ihr

3. Die Kenntniß und Bedeutung der Unterscheidungszeichen zur Seite gehen muß. Diese Kenntniß nützt den Leseschülern nicht eher, als bis sie es in der Wörterlesung zu einiger Verläßigkeit und Fertigkeit gebracht haben. Sobald aber von ihnen nicht blos ein mechanisch-richtiges, sondern auch ein Lesen nach dem Sinne verlangt werden kann, muß auch die Kenntniß und Beobachtung der Unterscheidungszeichen eintreten.

Der Lehrer lehre also diese mit Eintritt der achten Stufe, sowohl hinsichtlich der Figur, als auch der Bedeutung kennen, und dringe auf ihr

Beobachten. Um die Schüler auf diese Kenntniß vorzubereiten, nehme der Lehrer das Elementarbuch zur Hand und lese daraus vor, aber geschwind, eintönig und ohne Beobachten der Unterscheidungszeichen. Z. B. „Kind Gotthatdichundwilldusollst" rc. Darauf lese der Lehrer das Nämliche nochmals mit Ton und Ausdruck, und frage die Schüler, welche von beiden Lesearten ihnen besser dünkt, und warum und worinn das Unterscheidende besteht? Dann lese er wieder, einmal mit und einmal ohne Beobachten der Unterscheidungszeichen, und sage endlich zu ihnen: „Also Kinder, was dünkt euch besser, wenn man beim Lesen hin und wieder absetzt und die Stimme verändert, oder wenn man es nicht thut? Was habe ich gesagt? Wie soll man es machen? — Aber was meynt ihr, darf man wohl beim Lesen absetzen, wo man will? Oder ist es gleichviel, ob man bei dem Worte oder bei einem andern absetzt? Darf ich es so machen, ists so schön: (der Lehrer liest vor und setzt bei jedem Worte ab) —? Oder so: (der Lehrer liest wieder, aber ebenfalls mit unrichtiger Anwendung der Unterscheidungszeichen)? Seht Kinder, es ist nichts Leichtes ums Absetzen; man muß recht Acht haben, daß man gerade da absetzt, wo es nothwendig ist. Und damit man nicht fehlt

dabei, so sind die Absatzzeichen ins Buch gleich selbst hineingedruckt". Jetzt schreite der Lehrer zur Bekanntmachung derselben.

So oft in der Folge ein Schüler sich wider die Unterscheidungszeichen verfehlt, nehme der Lehrer Veranlassung, zu zeigen, daß die Deutlichkeit durch nichts mehr, als durch gehörige Trennung der Bestandtheile der Rede, durch Pausen, befördert werde. Z. B. Es steht im Buche: „Mein Kind! Gott ist gar gut. Er hat nur an dem Freude" ꝛc. Das Kind liest aber: „Mein Kind Gott ist gar. Gut hat er an Freude" ꝛc. Da spricht der Lehrer: Kind, du hast uns da etwas von Gott gelesen, das nicht wahr ist und auch nicht im Buche darinn steht; denn du hast gesagt: „Gott ist gar"; das heißt so viel, als: Gott hat aufgehört zu seyn. (Was heißt: der Tag ist gar?) Dann wieder: „Gut hat er an Freude"; das will so viel sagen, daß ihm Freude ein Eigenthum ist ꝛc. Jetzt lese noch einmal, aber beobachte die Unterscheidungszeichen, und was gilts, es wird gleich was anderes herauskommen. Das Kind liest: „Gott ist gar gut" ꝛc. Lehr. Sieh', jetzt hast du uns ganz was anderes gesagt, nämlich, was Gott ist ꝛc. Welche Wörter gehören gleich anfangs zusammen? (Gott ist gar gut.) Darf ich also nicht lesen: „Gott ist gar"? Und warum nicht? ꝛc.

Zur Uibung in der Beobachtung der Unterscheidungszeichen ist wieder nichts besser, als wenn der Lehrer jedes neu einzuübende Stück zuerst vorlieset, und dann taktmäßig zusammenlesen läßt, wobei sich alle Kinder genau nach der Stimme des Lehrers zu richten haben.

4. Was die Sonderung der Haupt- und Neworte durch stärkere und schwächere Betonung betrifft, so hat der Lehrer seine Forderung für diese Klasse darauf einzuschränken, daß nur denjenigen Wörtern, welche vorzüglich zu bemerken sind, ein besonderer Nachdruck gegeben werde. Dieses kommt den Kindern eben nicht schwer an, wenn ihnen das, was sie lesen, verständlich ist, und wenn der Lehrer sie über das Wesen der Betonung praktisch belehrt. Dieses geschieht, wenn er ihnen kurze Sätze vorliest oder vorsagt, und sie auffordert, die Wörter, die er mit mehr Erhebung und Stärke der Stimme gesprochen hat, daran zu bemerken. Z. B. Lehrer. Ich will euch jetzt etwas vorsagen, und will dabei Ein Wort stärker (kräftiger ꝛc.) aussprechen, als die anderen. Ihr merkt recht auf, und sagt mir dann, was für eines. Der Lehrer spricht: „Geh du mit mir". Auf welches Wort habe ich den Nachdruck gelegt? — Gebt Acht, ich wills nochmals sagen, aber wieder

auf

auf ein anderes Wort den Nachdruck legen; ich will sehen, ob ihrs errathet. Also Achtung: „Geh du mit m i r". Auf welches Wort habe ich jetzt den Nachdruck gelegt? rc. Nun zeige ihnen der Lehrer, daß und wie durch die Betonung einzelner Wörter der Sinn seine Bestimmtheit erhält. Z. B. Obiger Satz:

Geh d u (und kein Anderer) mit mir.

Geh du mit m i r (und nicht mit jemand Andern).

Es bedarf kaum einer Erinnerung, daß man Kinder, die in der Wörterlesung und Satzlesung noch zu gar keiner Fertigkeit gelanget sind, umsonst mit obiger Anforderung plagt, so wie sich überhaupt tiefer gehende Belehrungen über Ton und Ausdruck hier noch nicht geben lassen.

Das B e i s p i e l des Lehrers muß fast alles thun; darf aber jedoch nichts Uibertriebenes enthalten.

5. Der Lehrer gehe in seinen Forderungen nicht nur im Allgemeinen, sondern auch in Bezug auf jedes einzelne Schulkind strenge stufenweis. Von jedem fordere er nur, was es z u n ä c h s t zu leisten im Stande ist. Man nehme an, daß die Anzahl der Leseschüler, die diese achte Stufe lesen sollen, bedeutend ist. Unter dieser werden sich immer einige befinden, die das nicht leisten, was

die=

dieser Stufe zur allgemeinen Anforderung gehört. Einige werden zu thun haben, daß sie keinen Buchstaben weglassen und keinen hinzusetzen; und von diesen fordere der Lehrer zunächst auch nur elementarische Richtigkeit. Andere leisten zwar dieses, aber sie sind nicht im Stande, ein mehrsylbiges Wort wortmäßig zu lesen, bevor sie es nicht sylbenweis durchgangen haben, und diese sollen zunächst auch nur die einzelnen Wörter lesen, ohne sie erst sylbenweise durchgangen zu haben. Erst von denjenigen Schülern, die elementarisch richtig und gut wortmäßig lesen können, verlange der Lehrer, daß sie sich beim Lesen nach den Unterscheidungszeichen richten. Schüler, von denen dieses verlangt wird, ohne daß sie im obigen Punkte fest sind, werden Stotterer und verdrüßlich übers Lesen.

6. Der Lehrer halte strenge darauf, daß die Schüler selbst jeden auch noch so kleinen Fehler verbessern, und sich überall selbst helfen, überall selbst die Schwierigkeit überwinden. Sie werden das auch, wenn der Lehrer nur die übertretene Regel in Erinnerung bringt. Das verfehlte Wort vorsagen, ist höchst zweckwidrig.

a) Liegt die Leseschwierigkeit in Anhäufung der Buchstaben in einer Sylbe: so verkürze

man

man die Reihe derselben durch Zudeckung eines Theiles, und lasse zu den ausgesprochenen Buchstaben von den verdeckten einen nach dem andern hinzufügen. Das Wort „braucht" müßte demnach so gelesen werden: br, brau, brauch—t, braucht.

b) Liegt die Schwierigkeit im Abtheilen der Sylben: so darf nur an die Theilungsregeln erinnert werden, oder auch, ob man im Reden dieses verfehlte Wort so und so theilt. Der Lehrer kann dabei auch so zu Werke gehen: Er verdecke (nicht die letzte, sondern) die erste Sylbe eines solchen Wortes, und lasse zunächst die zweite Sylbe aussprechen, und dann von der ersten Sylbe immer einen Buchstaben nach dem andern sichtbar werden, und damit vereinen. Z. B. Das Wort „Schulstube" würde diesem zu Folge so aufzubauen seyn: be, ube, stube, ul, Schul, Schulstube. Indessen läßt sich Gesagtes keineswegs als eine feststehende Regel vorschreiben; denn es kommt viel auf das Wort an. Bei vielen Wörtern ist es besser, wenn man zuerst die voranstehende und dann die folgende Sylbe aufbauen läßt. Das Erinnern an die Theilungsregel scheint mir am zweckmäßigsten zu seyn.

c)

c) Liest ein Kind dann und wann darum falsch, weil es Wörter nur nach ihrem oberflächlichen Umrisse schnell dahin kaudern möchte, und die Mühe scheuet, genau zu sehen, wie ein Buchstabe nach dem andern folgt: so halte man es an, die unrichtig gelesenen Wörter von Buchstab zu Buchstab zu durchgehen, und selbst zu bemerken, welcher ausgelassen oder hinzugesetzt worden sey.

d) Fehlt ein Kind hinsichtlich der Unterscheidungszeichen: so mache der Lehrer darauf aufmerksam, verlange augenblickliche Verbesserung, und zeige darnach, daß und wie durch diese Vernachläßigung des Unterscheidungszeichens der Sinn des Gelesenen entstellt wird.

7. Hat ein Leseschüler auf eine der oben angezeigten Arten ein Wort oder einen Satz verbessert: so lasse der Lehrer die Verbesserung von dem nämlichen Schüler mehrmalen wiederholen, damit sie ihm geläufig werde. Das, was dem Kinde nicht geläufig ist, soll es so oftmals sagen, als zur gänzlichen Einübung nothwendig ist. Uibung macht den Meister! Eben deswegen ist es nöthig, daß

8. Der Lehrer jedesmal nur wenig lesen läßt, aber dieses Wenige recht gut. Was hilft es, wenn

der

der Lehrer auf einmal ganze Seiten nimmt, die nicht gründlich durcharbeitet werden können; das Büchlein wird wohl auf diese Weise bald durchgenommen, aber nicht durchlernt.

9. Die Leseaufgabe werde, nachdem sie von dem Lehrer vor- und vom Chore zusammengelesen worden ist, zuerst von den besseren und dann von immer schwächeren Schülern gelesen. Kommen Wörter vor, von denen der Lehrer voraussieht, daß sie den schwächeren Leseschülern Schwierigkeiten machen werden: so mache er sie bei der Chorlesung und beim Vorlesen darauf aufmerksam, und fordere sie wohl gar auf, dieselben einem fähigeren Leseschüler sogleich laut und langsam nachzulesen.

10. Die Leseübung daure nie über eine halbe Stunde, damit die Schüler darüber nicht verdrüßlich werden.

11. Dagegen werde unter dieser Zeit sehr auf Aufmerksamkeit und Fleiß gehalten. Zu diesem Ende rufe der Lehrer die einzelnen Schüler in unbestimmter Reihe auf, so daß keiner einen Augenblick sicher ist, wenn er aufgerufen wird. Auch befördert es die Aufmerksamkeit im Lesen gar sehr, wenn die Leseschüler wissen, daß sie über das Gelesene am Ende Rede und Antwort geben müssen.

12. Es ist aber schon darauf hingedeutet worden, daß durch die Beachtung der Unterscheidungszeichen und der richtigen Betonung das Einförmige im Lesen beseitigt werden soll. Fehlen die Kinder im Lesen dawider, so lasse man sie ähnliche Redensarten aus ihrem täglichen Umgange, aber mit den nämlichen Lesezeichen hersagen, und darnach den Ton des Gelesenen einrichten.

13. Der Lehrer gewöhne die Schüler, besonders anfangs, an ein langsames Lesen. Denn dieses wird nicht nur zur elementarischen Genauigkeit, sondern auch zum Verstehen des Gelesenen erfordert. Je flüchtiger ein Kind lieset, desto weniger wird es auf den Inhalt und den Sinn merken.

14. Kinder haben es gar sehr in der Gewohnheit, Verse nach ihrer Abtheilung oder nach dem Tone ihrer Reime abzulesen. Dieses ist ihnen nicht zu dulden. Verse müssen sie wie Prosa nach den Unterscheidungszeichen lesen.

15. Hier in dieser Stufe muß der Lehrer auch anfangen, den Schülern Geschriebenes lesen zu lehren. Auch dieses unterliegt keiner Schwierigkeit. Denn der Lehrer hat schon früherhin bei dem ersten Schreibunterricht die Schriftzeichen kennen gelehrt, und braucht hier nur Uibung zu ver-

schaffen. Dieß kann am beßten geschehen, wenn der Lehrer das, was die Schüler im Drucke gelesen haben, vor ihren Augen an die Tafel schreibt und an derselben wieder lesen läßt. Wenn der Lehrer sich dabei jedes Wort, das er anschreiben will, Buchstab für Buchstab von einem Schüler andiktiren läßt, so ist das auch eine sehr gute Vorübung zum Rechtschreiben.

16. Sollen aber alle Leseschüler den obigen Anforderungen Genüge leisten: so müssen sie zum Lesen Lust und Freude haben. Diese wird der Lehrer bei ihnen befördern:

a) Wenn er sich ihre Liebe und ihr Zutrauen zu erwerben sucht, wenn sie sich bei allem Thun und Leiten des Lehrers überzeugen müssen, daß er stets ihr Beßtes vor Augen hat. Der Lehrer, der nicht wirklich Liebe zu seinen Schülern hat, wird vergebens Liebe heucheln. Von dem Lehrer, der immer mürrisch und über alles gleich ungehalten ist, können die Kleinen unmöglich glauben, daß er sie liebe. Zeigt sich aber

b) der Lehrer mit einem heitern und fröhlichen Gesichte, so sind die Kleinen ermuntert und lernen gerne.

c) Wenn der Lehrer sie lernbegierig macht, indem er ihnen in Erzählungen zeigt, wie sehr Unwissenheit schadet, und das Gegentheil nützet;

sie auf ihre Pflicht in Hinsicht auf Gott, auf ihre Aeltern und auf die Weltbürgerschaft hinweiset. Gottesfurcht ist aller Weisheit Anfang, ist das beßte Mittel, Kinder begierig zu machen, dasjenige zu lernen, wodurch sie weise werden;

ihnen zum Voraus ankündet, daß dieser oder jener vorzunehmenden Lektion zur Erläuterung eine Erzählung folgen wird. —

d) Wenn der Lehrer beim öfteren Wiederholen eines und des nämlichen Lesestückes das Lesen bald durch eine Frage nach dem Sinne dieses oder jenes Wortes, bald durch einen angenehmen erklärenden Beisatz u. d. gl. unterbricht. Der Lehrer kann auch diesen oder jenen Geübteren auffordern, den eben gemachten Fehler eines Schwächeren zu verbessern, oder den Ton richtiger zu treffen u. s. f. Durch diese Mittel wird die Aufmerksamkeit gespannt erhalten. Aber vorzüglich wichtig ist es, daß

17. Die Leseschüler das auch verstehen, was sie lesen. Darum werde, sobald die Satzlesung beginnt, auch auf den Sinn und Inhalt gesehen. Der Lehrer sorge demnach dafür, daß die Schüler a) mit jedem Worte den richtigen Begriff verbinden; b) den Zusammenhang, die Verbindung der Wörter richtig einsehen, und c) den Inhalt des ganzen Lesestückes zu Gemüthe führen und in

An-

Anwendung bringen. Die beiden erstern Stücke sind auf die Bildung des Verstandes, und das letztere auf Bildung des Herzens berechnet. Der Lehrer, der diesen seinen Pflichttheil kennt und nie vergißt, daß das Lesen seiner Schüler nur in so fern für sie einen Werth hat, als es zur Bildung ihres Geistes beiträgt, wird ihnen dazu behülflich seyn,

a)

daß sie mit jedem Worte den richtigen Sinn verbinden, indem er ihnen theils den Gegenstand in der gewöhnlichen Sprache nennet, theils den unbekannten mit den bekannten vergleicht, und theils ihnen solche Wörter, die abstrakte Begriffe anzeigen, aus dem Zusammenhang zu erklären sucht.

b)

Daß sie das Verhältniß der in Sätze verbundenen Wörter begreifen, indem der Lehrer, für diesen Kurs, bei jedem Satz die Fragen stellt: Wer, was? wen, wem? wie? warum? wodurch? wann? wo? z. B. der Satz: „Gott ist gar gut. Er hat nur an dem Freude und Wohlgefallen, was recht, gut und schön ist“ ꝛc. Der Lehrer: Wer ist gut? Wie ist Gott? Und weil Er gut ist, an was hat Er Freude? Wer hat Freude an dem, was schön und gut ist? (Antw. Er) Wem geht dieses an? ꝛc.

c) Daß

c)

Daß sie sich aus dem Inhalte des Gelesenen die Lehre herausziehen und auf sich anwenden: indem sich der Lehrer mit ihnen über das Gelesene bespricht, ihnen durch Fragen das herauslockt, was was sie sich gemerkt haben, und sie auf die darinn enthaltene Lehre hinführt. Z. B. über obigen Satz: Wie ist Gott? Von wem will Er, daß er auch gut werde? Von dir auch? Wenn nennet man dich gut? Wie wird dann Gott gegen dich gesinnt seyn? (Er wird mich lieben.) Und wenn Er dich liebt, wie wird Er dirs ergehen lassen? Willst du, daß es dir gut gehe? Und was mußt du thun, daß du gewiß versichert seyn darfst, es geht dir gut? Wenn du aber böse bist? rc.

Wenn der Lehrer all sein Treiben, Thun und Wirken auf Belehrung und Willensbesserung seiner lieben Schuljugend berechnet, so thut er, was wahrhaft „Noth ist". Heil und Segen ist über ihn!

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Zeheter, Matthäus

Naturgemäße und gründliche Leselehre

München 1819

Paed.th. 6448
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764649-7